

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA E AVALIAÇÃO
DAS ESCOLAS: O CASO DA AUTOAVALIAÇÃO DE UM
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Um olhar a partir de quem avalia e de quem é avaliado

Soraia Rocha Rodrigues

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

**Relatório de Estágio Orientado pela Professora Doutora
Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa**

2016

AGRADECIMENTOS

Terminado este moroso trajeto de desenvolvimento e evolução, tanto pessoal como profissional, resta-me agradecer a algumas pessoas que marcaram a minha vida e me acompanham diariamente.

À minha família, por todo o apoio incondicional, pelas palavras de motivação e por nunca me deixarem desistir. Em especial, à minha mãe, a quem dedico todas as minhas conquistas, pela força e confiança diária que me transmite, pelo exemplo de vida que é e sempre foi, por tudo o que me ensinou ao longo destes anos, e por toda a luz que tem e que nos passou através da nossa educação. Ao meu irmão, por me ter ajudado a crescer, pelo apoio incansável, gargalhadas constantes e por se ter tornado no meu porto de abrigo desde muito cedo.

Aos meus melhores amigos, Margarida e Pedro, pelo alicerce que representam na minha vida, pela amizade, o apoio e o carinho que me transmitem diariamente, dos quais tenho o maior orgulho. À minha amiga Ana, pelos conselhos e pelo companheirismo de sempre.

Às minhas colegas Ana Garcia e Catarina Vaz, pelo companheirismo, por tudo o que aprendemos juntas e pela bonita amizade que construímos.

À Mariana Tempera, colega de estágio, pela presença diária, pelo apoio nos momentos de trabalho e convívio, e a confiança demonstrada.

À minha orientadora, Professora Doutora Estela Costa, pelo apoio e orientação constantes, neste percurso, pelas palavras de apreço e motivação que tanto me ajudaram, pelas conversas e pela boa disposição contagiante, por ser para mim um exemplo.

À Inspeção-Geral da Educação e Ciência, na pessoa do Senhor Inspetor-Geral Luís Capela, agradeço por me ter possibilitado a oportunidade de estagiar neste serviço.

Aos meus coordenadores de estágio, Dr.^a Leonor Duarte e Dr.^o Helder Guerreiro, por toda a receptividade, simpatia e carinho com que me receberam e lidaram até ao fim deste percurso. Pela oportunidade de cooperar em atividades muito ricas, através das quais pude adquirir conhecimentos, competências profissionais e experiências muito positivas. Um grande obrigada por toda a disponibilidade e empenho.

Aos elementos do Agrupamento de Escolas A, um muito obrigada pelo testemunho dado, pela disponibilidade e abertura demonstradas, que me permitiram concluir este relatório de estágio.

A todos, um muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito de um estágio curricular realizado na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), com a duração de nove meses, tendo em vista a conclusão do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação, com especialização na área da Administração Educacional. Podem rever-se os momentos de aprendizagem adquiridos ao longo da participação em duas principais atividades desenvolvidas pela IGEC, designadamente a Avaliação Externa das Escolas (AEE) e a Atividade Internacional (Escolas Europeias e Conferência Internacional Permanente das Inspeções Gerais e Nacionais de Educação – SICI) e uma caracterização organizacional da própria IGEC, que nos remete para uma hibridez cultural inesperada na burocracia estatal, que põe em evidência um clima de trabalho colaborativo e processos ricos de inovação e transformação. O projeto de investigação foca-se na avaliação externa das escolas, em particular, na autoavaliação de um Agrupamento de escolas (AE A) a partir das perceções de avaliados e avaliadores, a saber, da Direção, de elementos da Equipa de Autoavaliação e de um dos avaliadores externos. Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se nos estudos naturalistas, buscando de situações concretas, existentes e identificáveis, pelo investigador, sem a intervenção de outras variáveis. Trata-se de um estudo de caso, centrado no processo de autoavaliação do AE A e no aprofundamento do conhecimento sobre a AEE, a partir das perceções dos atores envolvidos, com base em pesquisa documental, na observação participante e em entrevistas semiestruturadas. Para o tratamento de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. A investigação permitiu captar a multidimensionalidade do processo de AEE e a presunção de que pela autoavaliação as escolas deverão desencadear a sua melhoria, monitorizar o seu desenvolvimento e informar o processo de tomada de decisão. Utilidade, eficácia, sistematicidade, sustentabilidade e visão foram apontadas como aspetos-chave na construção de uma política de avaliação interna. Entre muitos outros resultados destaca-se a perceção de que os efeitos da AEE na avaliação interna do AE A vão no sentido da compreensão, preocupação e reflexão em torno das áreas de melhoria destacadas no relatório de AEE, não obstante não existir ainda uma monitorização contínua intencional. Já os efeitos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais são percecionados de modo difuso, o mesmo sucedendo quanto à política de autoavaliação do Agrupamento. Enquanto instrumento de gestão conclui-se que a partir dos processos de autoavaliação resultam orientações e diretrizes que são percecionadas como importantes para a Direção e os órgãos intermédios.

Palavras-chave: IGEC, Avaliação Externa das Escolas, Autoavaliação, cultura organizacional

ABSTRACT

This report was developed in the context of a curricular training held in the General Inspectorate of Education and Science (IGEC), for nine months, in order to complete the course of study leading to the Master's degree of Educational Sciences - Educational Administration. The learning moments acquired could be reviewed during participation in two main activities developed by de IGEC namely the External Evaluation of Schools and the International Activity (European Schools – EE and Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education – SICI), and an organizational characterization of IGEC, which brings us to an unexpected cultural hybridity in the state bureaucracy, which highlights a collaborative climate and rich process of innovation and transformation. The research project focuses on the external evaluation of schools, particularly in the self-evaluation of schools grouping from perceptions evaluated and evaluators, namely the Direction, elements of self-evaluation team and the external evaluator. Methodologically, the research is part of the naturalistic studies, seeking concrete, existing and identifiable situations, by the investigator, without the intervention of other variables. It's a case study, focused on the self-evaluation process of the Grouping Schools A and a deep knowledge on the external evaluation of schools, from the involved elements perceptions, based on documentary research, the participative observation and semi-structured interviews. For the data treatment, it was used the content analysis. The investigation allowed to capture the multidimensionality of the external evaluation process of schools and the assumption that self-evaluation should trigger their improvement, monitor their development and inform the decision-making process. Usefulness, effectiveness, systematic, sustainability and vision were identified as key aspects in building an internal evaluation policy. Among many other results the perception stands out that the effects of the external evaluation of schools in internal evaluation of grouping schools can be characterized for understanding, concern and reflection around the areas for improvement highlighted in the external evaluation report. Nevertheless not yet exist an intentional continuous monitoring. Already the effects of self-evaluation in the planning, organization and professional practices are perceived diffusely, the same applies as to the self-evaluation policy of the grouping. As a management tool is concluded that from the self-evaluation processes result orientations and guidelines that are perceived as important to the direction and intermediary elements.

Keywords: IGEC; External Evaluation of Schools; Self-Evaluation, Organizational Culture

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA.....	3
1. Breve contextualização diacrónica.....	3
2. Missão, Atribuições e Estrutura Organizacional.....	5
3. Mapeamento de recursos	7
4. Instrumentos de Gestão	8
5. Atividades da competência da IGEC.....	8
5.1. Caracterização de atividades ligadas ao estágio	10
5.1.1. Programa de Avaliação	10
5.1.2. Atividade Internacional.....	11
6. Cultura e estrutura: uma caracterização organizacional (pouco) óbvia	12
6.1. Um modelo estrutural misto	14
6.2. Cultura de transformação e inovação em contexto burocrático	16
6.3. Uma cultura híbrida: entre a cultura de Apolo e a cultura de Atenas	18
CAPÍTULO II – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	20
1. Atividades realizadas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas	20
2. Atividades realizadas no âmbito do Programa de Atividade Internacional.....	44
3. Outras atividades	53
CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	59
1. Enquadramento teórico e temático	59
1.1 A avaliação institucional	61
1.1.1. A autoavaliação das escolas.....	62
1.1.2. A autoavaliação no quadro do segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas	66
2. Problemática e objetivo geral do estudo	68
3. Orientação Metodológica.....	70
3.1. Eixos de análise e questões orientadoras.....	70
3.2 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	71
3.2.1. Análise Documental	71
3.2.2. Observação Participante	72
3.2.3. Entrevista semiestruturada.....	74
3.2.4. Análise de conteúdo	75

4. Apresentação dos resultados	75
4.1. Contexto metodológico e <i>corpus</i> documental	75
4.2. O Agrupamento de Escolas A – breve caracterização	76
4.3. O processo de avaliação externa no AE A	78
4.3.1. Preparação do AE A para a AEE: motivando a escola e a comunidade para o empreendimento	78
4.3.2. Interferência da AEE na vida do AE A: pensar e concretizar a melhoria	79
4.3.3. Efeitos da AEE na avaliação interna do AE A: a reflexão como impulsora de processos de melhoria	79
4.4. O Processo de autoavaliação do AE A.....	80
4.4.1. Autoavaliação no AE A: ecos de um percurso	80
4.4.2. A adoção de um modelo estranho à escola: o <i>Common Assessment</i> <i>Framework</i>	81
4.4.3. Da existência (ou não) de uma política de autoavaliação no AE A	82
4.4.4. A composição plural da equipa de autoavaliação do AE A	83
4.4.5. Sobre a participação da comunidade escolar no processo de autoavaliação ..	84
4.4.6. Privilegiando a monitorização e a avaliação contínua das ações de melhoria	84
4.4.7. A circunscrição do relatório final de autoavaliação à matriz CAF	85
4.4.8. Autoavaliação e processos de decisão: um resultado (ainda) difuso	85
4.5. O olhar do avaliador.....	86
4.5.1. Sobre as políticas de autoavaliação das escolas portuguesas	86
4.5.2. Mediação entre a avaliação interna e AEE: observar, interpelar, questionar ..	88
4.5.3. Indagando o que acontece na escola após a AEE	89
4.6. Principais conclusões	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS.....	103

Índice de Anexos

(Em formato digital)

Anexo 1. Guião de entrevista aos elementos do AE A

Anexo 2. Guião de entrevista ao Avaliador Externo

Anexo 3. Transcrição da Entrevista à Anterior Coordenadora da EA

Anexo 4. Transcrição da Entrevista à Coordenadora da EA

Anexo 5. Transcrição da Entrevista à Diretora do AE A

Anexo 6. Transcrição da Entrevista ao Avaliador Externo

Anexo 7. Análise de conteúdo da Entrevista à Anterior Coordenadora da EA

Anexo 8. Análise de conteúdo da Entrevista à Coordenadora da EA

Anexo 9. Análise de conteúdo da Entrevista à Diretora do AE A

Anexo 10. Análise de conteúdo da Entrevista ao Avaliador Externo

Anexo 11. Grelhas de Observação da Avaliação Externa do AE A

Anexo 12. Diários de Campo

Anexo 13. Conferência Internacional “Multilinguismo, Competitividade e Mercados de Trabalho”

Anexo 14. Análise do Estudo sobre a relação entre as Inspeções europeias e a ação disciplinar

Anexo 15. Estudo sobre a relação entre as Inspeções europeias e a ação disciplinar (Resposta de Portugal)

Índice de Figuras

Figura 1 – Organograma das unidades orgânicas e equipas multidisciplinares da IGEC.....	7
Figura 2 – Matriz Curricular dos Açores.....	28

Índice de Quadros

Quadro 1 – Eixos de análise.....	70
Quadro 2 – Lista de observações realizadas.....	73
Quadro 3 – Lista de Entrevistas realizadas.....	74

Lista de siglas e acrónimos

AE – Avaliação Externa

AEE – Avaliação Externa das Escolas

ASE – Apoio de Ação Social Escolar

ATI – Áreas Territoriais de Inspeção

CAF – *Common Assessment Framework* – Modelo Estrutura Comum de Avaliação

CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DACP – Divisão de Aprovisionamento, Contabilidade e Património

DCSI – Divisão de Comunicação e Sistemas de Informação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DSAG – Direção de Serviços de Administração Geral

DSJ – Direção dos Serviços Jurídicos

DT – Diretor de Turma

EE – Escolas Europeias

EMACA-N – Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Norte

EMACA-S – Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Sul

EMAF – Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro

EMC – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro

EMEE – Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

EMESC – Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência

EMN – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte

EMP – Equipa Multidisciplinar de Provedoria

EMS – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul

EPE – Educação Pré-Escolar

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GT – Grupo de Trabalho

IGE – Inspeção-Geral da Educação

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OPL – Observação da Prática Letiva

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PM – Plano de Melhoria

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

SICI – *Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education* – Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação, com a especialização em Administração Educacional. O estágio teve lugar na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), tendo a duração de 16 horas semanais, decorrendo de 15 de Setembro de 2014 a 28 de Maio de 2015.

O conhecimento que fui adquirindo e desenvolvendo ao longo do meu percurso académico, e o interesse acerca da temática da avaliação externa e do trabalho desenvolvido pela IGEC, contribuiu não só para a escolha do local de estágio como também para o desenvolvimento do tema em análise. Assim, tive a oportunidade de integrar a IGEC e colaborar com a Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE) e com um membro da Assessoria para as Relações Externas e Internacionais, sob a supervisão e orientação sistemática dos seus representantes.

Durante o estágio desenvolvi atividades no âmbito da avaliação externa das escolas (AEE), sob orientação da Dr.^a L e do Dr.^o H, e da Atividade Internacional, sob orientação do Dr.^o H. A realização destas atividades proporcionou-me diferentes experiências, tendo consolidado e aprofundado, pela comparação entre a teoria e a prática, os conhecimentos relativos à Administração Educacional, no âmbito da Administração Educativa, e especificamente sobre a avaliação das escolas (seja ela interna ou externa). Foi, também, possível compreender a complexidade subjacente às organizações, nomeadamente através de um olhar sobre a sua caracterização.

É importante salientar o conjunto de objetivos pessoais que estabeleci para a realização deste estágio:

- a) Desenvolver competências e conhecimentos adquiridos na Licenciatura e no Mestrado em Ciências da Educação;
- b) Conhecer o funcionamento e a ação da IGEC, no quadro da Administração Central da Educação;
- c) Desenvolver funções específicas de um técnico superior, na área da administração educacional a partir da interação e participação nas tarefas atribuídas;
- d) Realizar um projeto de investigação centrado no campo de estudo da avaliação das organizações escolares.

Quanto à sua estrutura, o presente relatório divide-se em três capítulos: um primeiro capítulo, intitulado ‘A Inspeção-Geral da Educação e Ciência’, onde caracterizo a IGEC relativamente à sua estrutura e cultura organizacional, uma caracterização organizacional aliciante e inesperada, para quem, do exterior, constrói uma imagem ‘formatada’ da administração do Estado e, por isso, pouco óbvia, tendo em vista a informação recolhida ao longo do estágio (diários de campo).

O segundo capítulo, sob a designação ‘Atividades desenvolvidas’ constitui um relato descritivo-analítico das atividades que desenvolvi no contexto do estágio curricular e sobre as aprendizagens efetuadas e competências desenvolvidas.

O terceiro capítulo constitui o Projeto de Investigação que desenvolvi centrado no tema “Inspeção-Geral da Educação e Ciência e Avaliação das Escolas – O caso da autoavaliação de um Agrupamento de Escolas – Um olhar a partir de quem avalia e de quem é avaliado”. Inscrito nos estudos naturalistas, intentei fazer um estudo de caso, centrado no conhecimento da avaliação externa das escolas e do processo de autoavaliação do Agrupamento A, cuja avaliação externa tive a oportunidade única de acompanhar durante um período de quatro dias, possibilitando-me auscultar e observar os atores envolvidos neste processo.

Por fim, o relatório encerra com as considerações finais sobre o estágio, seguindo-se a lista de referências bibliográficas.

CAPÍTULO I – A INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) é um serviço central do Ministério da Educação e Ciência (MEC), que exerce a sua atividade no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, compreendendo os ensinos básicos, secundário e superior. Para além das dimensões anteriormente mencionadas, abrange também a educação extraescolar, junto dos estabelecimentos de educação e ensino públicos e privados, cooperativos ou solidários.

De modo a caracterizar a IGEC considere fundamental abordar os seguintes aspetos: a sua criação e contextualização diacrónica, a missão e as suas atribuições, a estrutura organizacional, o mapeamento de recursos, os seus instrumentos de gestão e as atividades que promove. As informações que mobilizarei neste capítulo são provenientes do *site* institucional da IGEC¹ e de alguns dos seus documentos oficiais, entre eles o *Plano de Atividades 2014*, o *Balanço Social 2013*, bem como informações recolhidas durante reuniões com os responsáveis dos diversos serviços da IGEC, aquando da atualização de um documento sobre o seu perfil.

1. Breve contextualização diacrónica

A história da inspeção escolar em Portugal remonta ao ano de 1771, sendo anterior à institucionalização do próprio ensino. As primeiras inspeções realizadas pela Real Mesa Censória iniciaram-se através do pedido de Marquês de Pombal, com a finalidade de conhecer o estado do ensino das escolas menores e iniciar a construção do sistema educativo nacional. A Lei de 6 de Novembro de 1772 veio instituir o ensino público, criar escolas, lugares de professores, definir métodos e matérias a ensinar e entregar os Serviços de Inspeção à Real Mesa Censória (*Site* oficial da IGEC).

No ano de 1787, a inspeção do sistema educativo nacional passou para a jurisdição da Real Mesa da Comissão Central sobre o Exame e Censura dos Livros e esteve entregue a várias instituições ligadas à educação. Já no final da monarquia, as inspeções dos ensinos primário e secundário encontravam-se sob a responsabilidade da Direção Geral da Instrução Pública e as do ensino técnico e profissional estavam integradas na Direção Geral do Comércio e Indústria, sob a tutela do Ministério dos Negócios do Reino.

¹ <http://www.ige.min-edu.pt/>

Após a proclamação da República, a Lei n.º 12 de 1913 criou o Ministério da Instrução Pública do qual passaram a depender os serviços de instrução, à exceção das escolas profissionais dependentes dos Ministérios da Guerra e da Marinha e da respetiva inspeção. A inspeção do ensino primário por sua vez foi entregue à Direção Geral da Instrução Primária e a dos liceus ficou a cargo de um Conselho de Inspeção a funcionar junto da Direção Geral do Ensino Secundário (*Site* oficial da IGEC).

Em 1933, os serviços de orientação pedagógica e inspeção foram revistos, tornando a fiscalização dos estabelecimentos do ensino particular num serviço dependente da Inspeção Geral do Ensino Particular, organismo criado para o efeito. Assim continuaram, mesmo após a publicação da Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936, que remodelou o Ministério da Instrução Pública e criou o Ministério da Educação Nacional.

A inspeção do ensino primário passou a depender da Direção Geral do Ensino Básico criada pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro que reformou as estruturas e os serviços do Ministério da Educação Nacional. A inspeção do ensino secundário, que incluía o ciclo preparatório, continuou integrada na Direção Geral do Ensino Secundário e a do ensino particular na Inspeção-Geral do Ensino Particular (*Site* oficial da IGEC).

Em 1979 foi criada a Inspeção-Geral do Ensino ao partir do Decreto-Lei n.º 540/79, sendo-lhe atribuída autonomia administrativa e funções de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do ensino não superior. Posteriormente, em 1991, com o Decreto-Lei n.º 304/91 passou a designar-se Inspeção-Geral de Educação, e em 1993, com o Decreto-Lei n.º 140/93, Inspeção-Geral da Educação (IGE).

O Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro, expandiu a sua ação ao ensino português no estrangeiro. Ainda no decorrer desse ano, a inspeção passou a ser membro da recém-criada *Standing International Conference of Inspectorates* (SICI), associação que representa diferentes sistemas educativos de diferentes países ou de estados/regiões.

Em 1998, pelo Decreto-lei nº 166/98 de 25 de Junho, a IGE integrou o sistema de controlo interno da Administração Financeira do Estado como órgão de controlo de segundo nível. No ano de 2003 foram-lhe também concedidas funções de auditoria e controlo do sistema de ensino superior e do sistema científico e tecnológico.

A avaliação externa veio, a partir de 2006, a constituir primeiramente um procedimento piloto desenvolvido por um grupo de especialistas convidados pelo Ministério da Educação e posteriormente, a Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-

Geral da Educação (IGE) de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas (*Site Oficial da IGEC*).

Em 2011 após a união do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, fundem-se também as duas estruturas inspetivas, criando-se, com o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de Janeiro, a atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). A IGEC veio assim, assumir um papel central no que respeita aos processos de avaliação de escolas, sendo-lhe conferida uma crescente visibilidade.

2. Missão, Atribuições e Estrutura Organizacional

A IGEC tem como missão “assegurar a legalidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MEC, assim como controlar, realizar auditorias e fiscalizar todo o sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 125/2011). A ação da IGEC tem como objeto os órgãos, serviços e organismos do MEC, compreendendo os estabelecimentos da educação pré-escolar, dos ensinos básico, secundário e superior, da rede pública e da rede privada (estabelecimentos do ensino particular e cooperativo e instituições particulares de solidariedade social). Deste modo, fazem parte do universo da ação inspetiva um conjunto diverso de organismos: instituições de ensino não superior e superior (públicas e privadas); centros de formação de professores e demais serviços e estruturas do MEC, sempre que solicitado por um membro do governo. Para além destas instituições, a Inspeção poderá celebrar:

“protocolos, em articulação e cooperação com serviços de outros ministérios, designadamente com a Inspeção-Geral de Finanças, no âmbito do Sistema de Controlo Interno da Administração Financeira do Estado, bem como com as Inspeções Regionais de Educação das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira” (IGEC, 2014, p. 5).

A IGEC é um serviço central da administração direta do Estado que se encontra organizada estruturalmente nos termos do previsto no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de Janeiro. Dirigida por um Inspetor-Geral e três Subinspetores-Gerais (estando atualmente em exercício de funções apenas dois Subinspetores), compõem-na, ainda, dois Diretores de Serviços; nove Chefes de Equipas Multidisciplinares (seis equiparados a diretores de serviços e três equiparados a chefe de divisão); e dois Responsáveis de unidades orgânicas flexíveis equiparados a chefe de divisão (*Site Oficial da IGEC*).

No que respeita às competências do inspetor-geral, estas encontram-se decretadas e consistem, entre outras, na promoção da realização de ações inspetivas, de auditorias e de avaliações, na análise dos relatórios de auditoria e inspeção e na submissão dos mesmos à apreciação do membro governamental responsável, em assegurar a representação da IGEC junto de organismos nacionais ou internacionais, assim como no desenvolvimento de um sistema de avaliação interna e no garante da qualidade inspetiva. De acordo com o mesmo diploma, os subinspetores-gerais exercem as competências que lhes sejam delegadas ou subdelegadas pelo inspetor-geral, devendo este identificar a quem compete substituí-lo nas suas faltas e impedimentos (Decreto Regulamentar n.º 15/2012).

A organização interna deste serviço obedece a um modelo estrutural misto que combina o modelo de estrutura hierarquizada – nas áreas de administração geral e de apoio jurídico e o modelo de estrutura matricial – nas áreas da atividade inspetiva (IGEC, 2014, p. 10). A estrutura hierarquizada inclui duas unidades orgânicas nucleares dirigidas por diretores de serviços e duas unidades orgânicas flexíveis dirigidas por chefes de divisão. Já no que toca à estrutura matricial, esta compreende nove equipas multidisciplinares, dirigidas por chefes de equipa, equiparados a diretor de serviços ou a chefes de divisão (IGEC, 2014, p. 11).

Às equipas multidisciplinares de carácter temático (Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário – EMEE, Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência – EMESC, Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro – EMAF e Equipa Multidisciplinar de Provedoria – EMP) cabem funções de conceção, execução e coordenação nacional das atividades inspetivas na respetiva área funcional. Às equipas multidisciplinares de carácter territorial (Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte – EMN, Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro – EMC, Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul – EMS, Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação Norte – EMACA-N e Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação Sul – EMACA-S) cabe essencialmente a coordenação regional e a execução das atividades inspetivas. Quando superiormente determinado, e dentro do respetivo âmbito territorial, compete às equipas multidisciplinares territoriais do Norte, Centro e Sul:

“a) Assegurar a realização de ações de acompanhamento, controlo e avaliação, relativamente ao nível da educação pré -escolar, dos ensinos básico e secundário, das

modalidades especiais de educação e da educação extraescolar; b) Proceder à instrução de processos e procedimentos que se enquadrem no âmbito das competências e atribuições da IGEC” (*Site oficial da IGEC*).

No que diz respeito às direções de serviços (Direção de Serviços Jurídicos – DSJ e Direção de Serviços de Administração Geral – DSAG) e às divisões (Divisão de Aprovisionamento, Contabilidade e Património – DACP e Divisão de Comunicação e Sistemas de Informação – DCSI) cabe assegurar, na respetiva área funcional, o suporte instrumental à realização da atividade inspetiva.

O seguinte organograma identifica as unidades orgânicas e equipas multidisciplinares da IGEC:

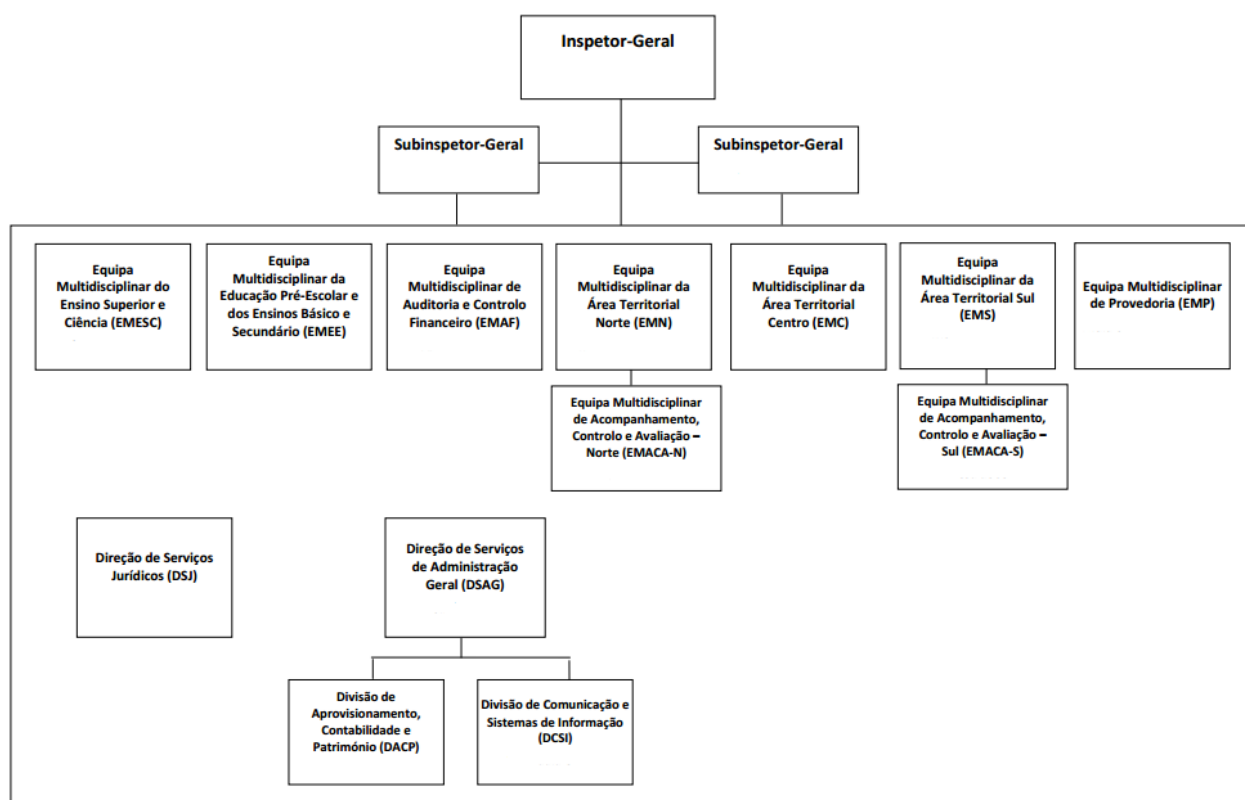


Figura 1: Organograma das unidades orgânicas e equipas multidisciplinares da IGEC
http://www.ige.min-edu.pt/upload/Organogramas/IGEC_Organograma.pdf

3. Mapeamento de recursos

A IGEC dispõe de 260 trabalhadores, incluindo o pessoal dirigente, inspetivo, técnico superior, assistente técnico e assistente operacional. No caso do pessoal inspetivo, estes integram, a carreira especial de inspeção (vd. Decreto-Lei n.º 170/2009, de 3 de

Agosto). Quanto ao pessoal dirigente, contam-se um Inspetor-Geral, três Subinspetores-Gerais, dois Diretores de Serviços, nove Chefes de Equipas Multidisciplinares (seis equiparados a diretores de serviços e três equiparados a chefe de divisão), dois responsáveis de unidades orgânicas flexíveis equiparados a chefe de divisão (Decreto Regulamentar n.º 15/2012; *Site Oficial da IGEC*).

4. Instrumentos de Gestão

Relativamente aos instrumentos de gestão que enquadram a atuação da IGEC, estes são: o Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR), o Plano de Atividades, o Relatório de Atividades e o Balanço Social.

O Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR) apresenta, anualmente os objetivos estratégicos, os indicadores de desempenho, as metas e os meios disponíveis para as alcançar. Pretende-se acompanhar a concretização dos objetivos, medir os resultados e proceder à avaliação final do desempenho da IGEC no que respeita à eficácia, à qualidade e à eficiência (*Site Oficial da IGEC*). O Plano de Atividades define anualmente a estratégia, hierarquiza as opções, programa as ações, afetando os recursos humanos e materiais necessários para a respetiva consecução (*Site Oficial da IGEC*). O Relatório de Atividades descreve e avalia anualmente o grau de realização e de execução dos programas e atividades e integra, desde 2008, nos termos do art.º 15.º da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro, um relatório de autoavaliação (*idem*). O Balanço Social apresenta a caracterização quantitativa e qualitativa dos recursos humanos, desde a distribuição por sexo, idade, escolaridade, grupo e qualificação profissionais, nível de absentismo, entre outros (*idem*).

5. Atividades da competência da IGEC

As atividades que a IGEC desenvolve assentam em dois tipos de intervenções: as sistemáticas e as pontuais.

As intervenções sistemáticas caracterizam-se como sendo suscetíveis de programação prévia, detentoras de um roteiro e de um guião que orienta a atividade dos inspetores e têm como finalidade a promoção de níveis mais elevados na qualidade das aprendizagens, nos modelos e nos processos de gestão. Neste âmbito desenvolvem-se os programas de:

- Acompanhamento – tem como objetivo observar e acompanhar a ação desenvolvida pelas escolas e Agrupamentos de escolas da educação pré-escolar,

o ensino básico e o ensino secundário, de forma a obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa.

- Controlo – tem como finalidade averiguar a consonância legal do funcionamento das unidades organizacionais ou de segmentos do sistema educativo e aferir a sua eficiência e eficácia, considerando os meios disponíveis e os serviços prestados.
- Auditoria – analisa os atos de gestão praticados pelos estabelecimentos de ensino, segundo critérios de conformidade, eficácia, eficiência, pertinência e coerência. Esta análise baseia-se na legislação em vigor, nas normas ou nos regulamentos das organizações e nos contratos celebrados com entidades públicas.
- Avaliação – insere-se no âmbito da avaliação organizacional aplicando-se a todo o sistema educativo. As ações desenvolvidas por este programa, contribuem para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino nas escolas, numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.

As intervenções pontuais caracterizam-se pela ausência de previsão ou de programação prévia, estando normalmente a cargo de um inspetor. Este tipo de intervenções resultam, na sua maioria, de situações concretas da atividade das escolas e do que delas decorre. Neste âmbito integram-se as seguintes atividades:

- Provedoria – consiste no atendimento, análise e resposta às queixas apresentadas pelos utentes e agentes do sistema educativo. Esta atividade configura-se como uma salvaguarda dos interesses legítimos de todos os que integram o sistema educativo e dos respetivos utentes.
- Ação Disciplinar – é o conjunto de procedimentos, de natureza disciplinar, pontualmente desencadeados, e constatados na atuação dos trabalhadores integrados no MEC, com vista ao esclarecimento de factos que perturbem o normal funcionamento do sistema educativo e à reposição da sua normalidade.
- Contencioso Administrativo – tem como objetivo a representação do Ministério da Educação e da Ciência junto dos Tribunais Administrativos e Fiscais quando a IGEC tenha tido intervenção em instância administrativa.
- Atividade Internacional – a IGEC detém responsabilidades em atividades internacionais, no âmbito das Escolas Europeias, das Escolas Portuguesas no

Estrangeiro, e em projetos de cooperação institucional internacional. Identificam-se as prioridades da Europa e do mundo nos domínios do acompanhamento, do controlo, da auditoria e da avaliação (IGEC, 2014).

5.1. Caraterização de atividades ligadas ao estágio

Após uma caraterização geral das atividades que a organização desenvolve, focar-me-ei nos programas em que intervêm no decorrer do estágio. Deste modo, realizarei primeiramente, uma caraterização do programa de Avaliação e, seguidamente da Atividade Internacional.

5.1.1. Programa de Avaliação

No que diz respeito às atividades do programa de Avaliação, estas enquadram-se na avaliação organizacional, assumindo-se como um contributo para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo. O desenvolvimento profissional dos docentes tem um papel fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, pelo que a avaliação externa dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) se reveste de especial importância para a adequação da formação contínua às necessidades e prioridades das escolas e dos docentes. São atividades de avaliação:

- Avaliação Externa das Escolas (AEE) – O trabalho realizado pela IGEC, no que se refere a esta atividade, decorre da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelecendo que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência. A IGEC concluiu, em 2011, o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas e está a levar a cabo o segundo ciclo, procurando contribuir para a capacitação das escolas, as práticas de autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local.
- Avaliação Externa dos Centros de Formação de Associação de Escolas – A avaliação externa destas entidades é da competência da IGEC, segundo modelo de avaliação próprio, à semelhança do utilizado na avaliação externa das escolas. O sistema de formação contínua, centrado nas prioridades de formação identificadas nas escolas, e os CFAE, como uma das entidades formadoras, têm particular relevância para o

desenvolvimento profissional dos docentes. A avaliação externa dos CFAE pretende contribuir para melhorar a qualidade dessa formação, definindo-se como uma componente básica dos sistemas educativos, permitindo o diagnóstico, a identificação de problemas e a fundamentação dos processos de decisão, de forma a garantir a qualidade. “A apresentação dos resultados alcançados pelos CFAE vai permitir a prestação de contas à tutela e à comunidade, desenvolvendo-se a prática da *accountability*” (IGEC, 2014, p. 55). Embora seja reconhecida a sua importância e esteja estabelecida como uma das atividades do programa de Avaliação da IGEC, esta atividade ainda não se encontra a ser desenvolvida.

A participação no programa de Avaliação, ao longo do estágio, prendeu-se com a atividade da Avaliação Externa de Escolas (AEE), não tendo havido intervenção no que respeita à Avaliação Externa dos Centros de Formação.

5.1.2. Atividade Internacional

As relações internacionais destinam-se a identificar as grandes prioridades da Europa e do mundo nos domínios do acompanhamento, do controlo, da auditoria e da avaliação. Com estas atividades, a IGEC pretende: assegurar a ação inspetiva junto das Escolas Europeias e das Escolas Portuguesas no Estrangeiro, participar em projetos e em atividades de organizações europeias e internacionais de áreas afins às da IGEC; a trocar conhecimentos e experiências; atualização técnica e científica; apoio mútuo e permuta de documentação e informação; e assegurar a cooperação com os serviços congéneres de outros países, nomeadamente os de expressão portuguesa, com base nos acordos estabelecidos e em solicitações pontuais. São as seguintes as atividades internacionais:

- Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação (SICI) - A SICI é uma associação de Inspeções de Educação Europeias que presta serviços aos seus membros e contribui para a melhoria dos sistemas educativos através da disponibilização de informação sobre os respetivos sistemas de inspeção e da promoção e organização de atividades de carácter formativo. A Inspeção portuguesa foi dos primeiros membros a integrar a SICI (1996), e, desde então, assumiu a presidência durante três anos e integrou, por diversas vezes, o Comité Executivo, situação que se repete no triénio 2011-2014. Já acolheu e organizou uma Assembleia Geral e quatro *workshops*.

- Escolas Europeias (EE) - As EE são instituições de ensino oficial, sob a direção da Comissão Europeia, constituídas com a função de ministrar uma educação em comum aos filhos do pessoal de instituições da Comunidade, garantindo-lhes o acesso ao «Baccalaureate» (qualificação de final do nível de ensino secundário). A IGEC, cujos representantes integram os Conselhos de Inspeção, tem por missão assegurar a qualidade do ensino ministrado nas EE, a tutela pedagógica dos professores dependentes da sua administração e proceder às inspeções julgadas necessárias.
- Escolas portuguesas no estrangeiro – A IGEC tem como atribuições desenvolver ações inspetivas, de auditoria e de avaliação nos organismos da área de atuação do MEC, propondo medidas que visem a melhoria do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, quer ao nível do processo de ensino e aprendizagem, quer em relação à organização e gestão desses mesmos estabelecimentos.
- Cooperação com as Inspeções da Educação dos Países Lusófonos – esta atividade procura assegurar canais de comunicação e informação com os Países Lusófonos. A IGEC propõe-se disponibilizar a sua cooperação nas áreas da qualificação e do reforço das competências dos inspetores das Inspeções da Educação, através da promoção de estágios e ações de formação, bem como da divulgação de documentação informativa e formativa.
- Projetos Internacionais – esta atividade pretende fomentar parcerias com instituições estrangeiras que desenvolvam atividades e estudos em áreas com interesse para a IGEC, a concretizar através da realização de estágios profissionais e visitas de estudo.

O desenvolvimento de trabalhos nas atividades de relações Internacionais consistiu na concretização de tarefas referentes à Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação (SICI) e às Escolas Europeias (EE).

6. Cultura e estrutura: uma caracterização organizacional (pouco) óbvia

Para completar a análise da IGEC, na sua qualidade de serviço central da administração direta do Estado, pertencente ao MEC, e portanto, *locus* de produção e coordenação de políticas públicas, tornou-se fundamental estudar a sua cultura e estrutura organizacional, no quadro das organizações públicas. Pires e Macêdo (2006) destacam um conjunto de características respeitantes a este tipo de organizações:

burocracia, autoritarismo centralizado, paternalismo, descontinuidade e ingerência política. Tais aspetos interferem na forma como os indivíduos atuam, sendo frequente a presença de regras e rotinas, a supervalorização da hierarquia, o paternalismo nas relações e o poder.

Definidos como sistemas complexos, devido à alta burocracia inerente à sua ação, no setor público as condições e a organização do trabalho são semelhantes entre si, uma vez que os seus dirigentes são responsáveis perante uma autoridade externa à organização pública, o que dá origem a uma centralização das decisões. Segundo Max Weber “as burocracias rotinizam os processos administrativos como a máquina rotiniza a produção” (cit. por Bilhim, 2006, p. 39). Esta imagem converge num formato organizacional regido por objetivos de racionalidade, eficiência e clareza, estabelecendo metas precisas, especificando de forma pormenorizada as funções que cada unidade tem de desempenhar, planear e controlar até ao extremo.

Carbone (2000 cit. por Pires & Macêdo, 2006, p. 96) caracteriza a organização pública segundo os seguintes aspetos:

- burocratismo – excessivo controlo de procedimentos;
- autoritarismo/centralização – excessiva verticalização da estrutura hierárquica e centralização do processo decisório;
- aversão aos empreendedores – ausência de comportamento empreendedor;
- paternalismo – alto controle da movimentação de pessoal e da distribuição de cargos;
- levar vantagem – constante promoção da punição àqueles indivíduos injustos;
- reformismo – desconsideração dos avanços conquistados.

Sendo a IGEC um serviço pertencente ao MEC é possível identificar duas dessas características na sua ação: burocratismo e autoritarismo/centralização. Tal justifica-se pela presença de regras e rotinas partilhadas e interiorizadas, assim como pela organização centralizada e hierárquica que caracteriza o trabalho da Inspeção. Enquanto organização do setor público, a IGEC caracteriza-se pela verticalização da sua estrutura hierárquica, assim como pela centralização do processo decisório e o controle de procedimentos, desenvolvendo um conjunto de pressupostos e regras que guiam o seu comportamento na ação que desenvolve diariamente. Além disso, na senda do pensamento de Dussault (1992, cit. por Pires & Macêdo, 2006 p.95), “(...) o quadro de funcionamento deste tipo de organizações é regulado externamente à organização. As

organizações públicas podem ter autonomia na direção dos seus negócios, mas, inicialmente o seu mandato vem do governo”.

6.1. Um modelo estrutural misto

A estrutura organizacional refere-se às relações formais, estabelecidas num organograma, e às obrigações dos membros de uma organização, especificadas na definição de funções e manuais de procedimentos. A estrutura de uma organização constitui um conjunto de variáveis complexas, sobre as quais os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões, definindo a forma como as tarefas devem estar destinadas, quem depende de quem e estabelecem mecanismos formais de coordenação e controlo (Bilhim, 2006). Segundo o autor, na estrutura de uma organização podem considerar-se três características: complexidade, formalização e centralização. Passarei a explicar cada uma.

A complexidade inclui múltiplos graus de especialização, a divisão de trabalho, os níveis hierárquicos, as extensões das organizações e as suas filiais. Este conceito refere-se aos níveis de diferenciação, aumentando com o crescimento de cada um desses níveis, e divide-se nos seguintes fatores de diferenciação:

- horizontal – definida como sendo o grau de conhecimento exigido para elaborar o produto de um sistema. Pode ser medida pelo grau de instrução dos seus membros (quanto maior o grau de instrução maior a complexidade);
- vertical ou hierárquica – referida como sendo a profundidade da estrutura organizacional, medida através do número de níveis hierárquicos existentes, do topo aos mais baixos;
- espacial – entendida como a dispersão das atividades e do pessoal no espaço, conforme as funções, horizontais ou verticais, pela separação dos centros de poder ou das tarefas.

A formalização refere-se ao grau de standardização de cada tarefa, na organização, ou seja, reporta-se a *como*, *quando* e *por quem* as tarefas deverão ser efetuadas. Este é um recurso que está ao dispor de uma organização como forma de regular o comportamento dos seus membros e indicar-lhes (por escrito) o que devem fazer. Trata-se do caso da IGEC, que vê estabelecidas, em decreto-lei, as suas atribuições e linhas de atuação. A formalização numa instituição tem por objetivo diminuir comportamentos

desadequados, assegurar que as tarefas são executadas de modo consistente e garantir o esforço coordenado.

Por fim, a centralização representa a distribuição de poder nas organizações. Bilhim (2006) refere que quanto maior for a centralização mais autoridade existe nos níveis mais elevados da hierarquia.

A centralização/descentralização representam dois extremos de uma mesma linha. Para Mintzberg (2003), a centralização/descentralização assumem cinco tipos predominantes: centralização horizontal e vertical; descentralização horizontal limitada (seletiva); descentralização vertical limitada (paralela); descentralização horizontal e vertical seletiva e descentralização horizontal e vertical. Seguindo esta tipologia é possível inserir a ação da IGEC ao nível da descentralização horizontal limitada (seletiva). Para isso, importa perceber o que o autor defende relativamente a esse tipo de descentralização. Segundo Mintzberg, é possível encontrar a descentralização horizontal limitada em organizações burocráticas com tarefas não especializadas, que se apoiam na standardização dos processos de trabalho para coordenar as suas atividades. A estrutura é centralizada apenas na sua dimensão vertical, sendo que o poder se concentra nos níveis mais elevados da hierarquia (cit. por Bilhim, 2006, p. 148).

A organização interna da IGEC obedece a um modelo estrutural misto que combina o modelo de estrutura hierarquizada (nas áreas de administração geral e de apoio jurídico) e o modelo de estrutura matricial, nas áreas da atividade inspetiva (*Site Oficial da IGEC*). A estrutura hierarquizada inclui duas unidades orgânicas nucleares dirigidas por diretores de serviços e duas unidades orgânicas flexíveis dirigidas por chefes de divisão. Já no que toca à estrutura matricial, esta compreende nove equipas multidisciplinares, dirigidas por chefes de equipa, equiparados a diretor de serviços ou a chefes de divisão (*Site Oficial da IGEC*).

A IGEC, embora centralizada na sua dimensão vertical (poder centralizado no vértice estratégico), denota a existência de tomada de decisões fora das chefias, sendo atribuído às suas equipas poder informal, que lhes permite desempenhar as suas atividades de forma mais autónoma. É possível verificar a presença de tarefas não especializadas apoiadas na standardização dos processos de trabalho de forma a coordenar as atividades. Deste modo, embora se possa verificar uma certa descentralização horizontal, as matérias essenciais da instituição continuam a centrar-se no topo da hierarquia.

6.2. Cultura de transformação e inovação em contexto burocrático

A cultura emerge como uma das variáveis fundamentais para a compreensão do fenómeno organizacional. O termo cultura é, cada vez mais, utilizado e repleto de significados, o que o torna bastante ambíguo e polissémico. É entendido como um dos pontos-chave na compreensão das ações, funcionando como um padrão coletivo que identifica os grupos, as suas formas de perceber, pensar, sentir e agir numa organização. Desta forma, mais do que regras, hábitos e artefactos, a cultura é uma construção de significados partilhados por um conjunto de pessoas de um mesmo grupo social (Pires & Macêdo, 2006, p. 83). Segundo Schein (1984, cit. por Bilhim, 2006, p. 163), a cultura define-se como um:

“conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionam bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas”.

Para Mintzberg (2000) a cultura é a base de uma organização, definindo-se como as crenças comuns que se refletem nas tradições e nos hábitos, bem como nas manifestações mais claras como as histórias, os símbolos, os edifícios ou os produtos. Também os autores Cameron e Quinn (1999) referem que a cultura organizacional se refere aos valores dados como certos, pressupostos básicos, expectativas, memórias coletivas e definições presentes na organização.

De um modo geral, as organizações públicas têm como principal objetivo a prestação de serviços à sociedade. Assim, cumprem as suas funções em busca de uma maior eficiência da máquina pública e um melhor desempenho.

Segundo Dussault (1992, cit. por Pires & Macêdo, 2006, p. 95) as organizações de serviços públicos:

“dependem em maior grau do que as demais do ambiente sociopolítico: o seu quadro de funcionamento é regulado externamente à organização. As organizações públicas podem ter autonomia na direção dos seus negócios, mas, inicialmente o seu mandato vem do governo, os seus objetivos são fixados por uma autoridade externa”.

Este tipo de organizações demonstra-se mais vulnerável à interferência do poder político, uma vez que são geridas pelo domínio público. A prestação de serviços à sociedade depende do Governo, uma vez que é este quem atribui orçamentos e recursos.

De facto, a IGEC não só acolhe indicações da tutela, como assume uma dimensão prescritiva e normativa, própria das estruturas inspetivas, tendo como meta a prestação de um serviço à sociedade, no campo da educação, com vista a uma maior eficiência da máquina e consequentemente um melhor desempenho, o que se constata nas atribuições que decorrem da sua missão e encontram-se estabelecidas da seguinte forma (Decreto-Lei n.º 125/2011): verificar a conformidade legal e avaliar os órgãos, serviços e organismos do MEC, através de inspeções e auditorias; auditar os sistemas e procedimentos desses organismos no quadro das responsabilidades cometidas ao sistema de controlo interno da administração financeira do Estado; colaborar na promoção da qualidade do sistema educativo através de ações de controlo, acompanhamento e avaliação; assegurar a equidade nos sistemas educativos, científico e tecnológico; realizar ações de inspeção e auditoria aos estabelecimentos de ensino superior e aos serviços de ação social em aspetos de organização e de gestão administrativa, financeira e patrimonial; assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente dos processos contraordenacionais, bem como a ação disciplinar e os procedimentos de contraordenação, previstos na lei.

A cultura reflete a ideologia que as pessoas carregam consigo, a identidade que provém aos indivíduos, linhas de comportamento e formas de lidar com determinadas situações, aumentando a estabilidade do sistema social que estes vivenciam. Schein (1992) divide a cultura em três níveis: os artefactos, os valores expostos e os pressupostos básicos. Esta divisão identifica a forma pela qual a cultura é analisada: os artefactos representam o nível superficial da cultura e a sua análise é mais simples pois os dados são mais acessíveis (e.g. os ambientes, os rituais e os símbolos demonstrados pelas organizações). Os valores são estabelecidos pelos líderes e confirmados como as melhores formas de agir perante determinada situação (podem entender-se como estando ligados às estratégias, objetivos e metas organizacionais). Por fim, os pressupostos são as crenças inconscientes. Mais profundo do que os valores, um pressuposto é a única forma identificada como correta para se resolver um problema entre as várias formas possíveis. Para conhecer a cultura de uma organização é necessário trazer à superfície os seus pressupostos inconscientes.

Porém, no contexto de organizações públicas, o desafio crescente encontra-se na transformação e inovação de instituições com uma burocracia bastante vincada. Nesse sentido, durante a minha presença na IGEC pode constar a existência de um esforço para a alteração e inovação das práticas, ouvindo e interpelando os seus atores para a

criação de um produto final satisfatório em que todos se possam rever. Exemplo disso foram as diversas reuniões a que assisti (presentes nos diários de campo), onde se fez notar o ambiente descontraído e um clima de trabalho colaborativo entre a equipa de EMEE.

Quanto ao poder de decisão, este não se encontra apenas no topo da hierarquia, uma vez que se verifica que os trabalhadores da IGEC com qualificações específicas revelam autonomia no desempenho das suas tarefas diárias, a qual se traduz num poder informal, ainda assim bastante notável.

6.3. Uma cultura híbrida: entre a cultura de Apolo e a cultura de Atenas

Vários autores definem tipologias culturais que podem ser encontradas dentro de uma organização. O Modelo de Handy (1994), constitui-se como o referencial teórico no qual me foquei para caraterizar a cultura da IGEC, atendendo às caraterísticas da organização e ao comportamento dos seus indivíduos.

A formalização e a centralização continuam a constituir-se como dimensões organizacionais e delas resultaram os seguintes quadrantes definidos por Handy: a Cultura de Apolo ou burocrática – de elevada formalização e centralização, valoriza mais a função do que a pessoa que a exerce, aceita como fonte de legitimação de poder a posição hierárquica, sendo as regras, os procedimentos e as estruturas os principais métodos de influência, com vista a garantir a eficácia; a Cultura de Zeus – com alta centralização e baixa formalização, onde o poder se encontra centralizado, com regras e pouca burocracia; a Cultura de Dionísio – informal e descentralizada, tem por base o indivíduo; e a Cultura de Atenas – altamente formalizada e pouco centralizada, direcionada para a tarefa e resolução de problemas (Ribeiro, 2006, p. 178).

Considerando as tipologias culturais acima apresentadas, e atendendo à natureza da IGEC, é possível constatar que estamos na presença de uma Cultura de Apolo. Atendendo à sua missão e às atribuições como descritas no Decreto Regulamentar nº 15/2012, de 27 de Janeiro, estamos na presença de um conjunto evidente de normas, valores e crenças partilhadas que constituem o eixo de atuação da organização e regulam o comportamento dos indivíduos. Como tal, a IGEC rege-se por uma centralização e formalização elevadas uma vez que está organizada hierarquicamente, dependente de uma autoridade externa e é regulada por regras e procedimentos decretados legalmente. Assim, é uma organização que se define como muito estruturada e formal, sendo os seus membros regulados por processos burocráticos.

Contudo, embora possa ser definida como uma organização burocrática e formal, no que respeita à sua estrutura, quando observamos internamente a IGEC, no núcleo de trabalho das equipas, nas relações estabelecidas entre colegas e nas tarefas desenvolvidas diariamente pode identificar-se a Cultura de Atenas. Tal deve-se ao facto de, embora formalizada, poder ser considerada pouco centralizada no que toca ao trabalho desenvolvido internamente pelas equipas. Definidos como especialistas nas áreas que desenvolvem é-lhes atribuída alguma autonomia na realização das suas tarefas e na resolução de problemas.

CAPÍTULO II – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Neste capítulo apresento as atividades que desenvolvi ao longo de quase um ano letivo (2014-2015), na Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Para cada uma das atividades, apresento primeiramente uma parte descritiva e, de seguida, procedo a uma reflexão acerca de cada uma delas. Para a elaboração do capítulo recorri às minhas notas de campo, incluídas nos diários de bordo que, no decorrer do estágio, fui construindo, e que resultam das diferentes observações realizadas durante o estágio. Essencialmente, o trabalho que desenvolvi focou-se em duas áreas, a Avaliação Externa de Escolas e a Atividade Internacional, relativamente às quais descrevo e faço uma reflexão atendendo às principais tarefas desenvolvidas.

1. Atividades realizadas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas

Atividade 1 – Leitura de documentação relacionada com a Avaliação Externa de Escolas (15 de Setembro – 18 de Setembro de 2014)

Na primeira semana de estágio, foi-nos sugerida a leitura de documentação acerca do segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), iniciado no ano letivo de 2011/2012, na sequência das propostas apresentadas pelo Grupo de Trabalho (GT) criado pelo Despacho n.º 4150/2011, de 4 de Março. A atividade iniciou-se com uma breve introdução à temática da AEE, de modo a conhecer as principais linhas orientadoras do processo e seguiu-se com a leitura de diversos documentos.

Para além de documentos de enquadramento da AEE dirigidos, sobretudo às escolas em avaliação, consultei ainda a Lei n.º 31/2002, que tem como objeto o sistema de avaliação da educação do ensino não superior, assim como, diversos relatórios elaborados pela IGEC acerca do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa das escolas, nomeadamente “Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas” (2006); “Avaliação Externa das Escolas. Avaliar para a melhoria e confiança 2006-2011” e “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Relatório Final” (2011). Consultei, também, o quadro de comparação dos dois modelos de avaliação externa das escolas dos dois ciclos de avaliação, presente no relatório de uma anterior estagiária. Posteriormente, procedi à leitura da recomendação n.º 1/2011, intitulada “Recomendação sobre a Avaliação das Escolas”, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Este foi um dos documentos a que foi atribuída

relevância pelo Grupo de Trabalho que propôs o modelo para o segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), pelo que considere um documento muito pertinente para compreender o porquê das alterações realizadas no presente ciclo.

Quando somos inseridos numa organização é fundamental conhecer, não só todo o trabalho que já foi desenvolvido como também, os principais fundamentos e normas pelos quais regem a sua ação. Deste modo, tornou-se, para mim, essencial compreender os principais decretos-lei com os quais trabalham, assim como, conhecer as alterações realizadas ao modelo em vigor e as razões subjacentes a estas alterações.

Esta pesquisa foi orientada pelos Coordenadores, através da sugestão de alguns documentos, permitindo-me compreender melhor esta temática imensa que é a avaliação externa de escolas. Muitos dos documentos, já tinha conhecimento deles aquando da escolha do local de estágio. Porém, após estar inserida na organização é possível compreender melhor alguns dos aspetos lidos, uma vez que pude esclarecer dúvidas com os próprios elementos da organização, assim como aprofundar competências de leitura e análise de textos.

O enquadramento legal do sistema de avaliação de escolas permitiu-me ter uma visão mais ampla do trabalho que desenvolvem, uma vez que, me permitiu compreender o percurso evolutivo da avaliação externa, enquanto campo de competência da IGEC, conhecer os modelos de avaliação subjacentes aos dois ciclos, bem como as suas metodologias.

**Atividade 2 – Verificação dos planos de melhoria nos *sites* dos
Agrupamentos/escolas avaliados no 2.º ciclo de AEE (8 de Outubro – 27 de
Novembro de 2014; 13 de Janeiro de 2015; 20 de Janeiro de 2015; 5 de Fevereiro
de 2015)**

No seguimento do projeto de investigação da minha colega de estágio (analisar os planos de melhoria elaborados no decorrer da AEE no ano letivo de 2011/2012) foi-nos proposto um trabalho conjunto que se viria a revelar uma tarefa bastante útil e pertinente para utilização futura.

A atividade consistiu em percorrer todos os *sites* dos Agrupamentos/escolas avaliadas/os no segundo ciclo de AEE e verificar a presença dos planos de melhoria, bem como a sua situação (ex.: acessibilidade, visibilidade, instrumentos que validam a sua implementação, entre outros). Esta pesquisa teve como objetivo registar e

posteriormente identificar os Agrupamentos/escolas cujos planos de melhoria não se encontravam disponíveis publicamente, como está estabelecido pela IGEC.

O trabalho iniciou-se com a construção de três tabelas relativas aos anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014, dos Agrupamentos/escolas (AE/E) avaliados, segundo as áreas territoriais do Norte, Centro e Sul. A lista foi elaborada com base na informação disponibilizada pelo *site* da IGEC. O procedimento consistiu na pesquisa do *site* dos AE/E, onde se procurou os planos de melhoria, tendo-se registado a publicação ou não dos planos, juntamente com alguns comentários.

Assim, procedemos à identificação e contabilização dos Agrupamentos/escolas não agrupadas que divulgam o Plano de Melhoria no *site* institucional (e quantos não apresentam o plano), e pronunciámo-nos a propósito do seu grau de visibilidade e acessibilidade.

Posteriormente, construímos o *PowerPoint* com as principais conclusões da análise a apresentar na formação de AEE, a realizar no dia 10 de Novembro. Encontrados os números absolutos, procedemos à sua conversão para percentagens e construímos os respetivos gráficos. Dado que, no ano letivo 2011/2012, muitas escolas integraram o processo de reordenamento da rede escolar, optámos por apresentar a percentagem de AE/E que se reagruparam. Igualmente, acautelamos a possibilidade da análise relativa a este ano letivo poder não refletir o contexto real, uma vez que as unidades de gestão (escolas/Agrupamentos) mudaram e os planos de melhoria já não correspondem a essas organizações.

Elaborado o *PowerPoint*, continuámos a analisar os ficheiros *excel*, partindo então dos Agrupamentos que disponibilizam o plano e analisando o grau de acessibilidade ao documento. Para tal, criámos dois níveis: *muito acessível*, para as situações em que o plano se encontra visível nos documentos orientadores/estruturantes ou no separador da avaliação externa do AE/E; e *pouco acessível*, para as situações em que o plano não se encontra visível, o que significa que é necessário fazer uma pesquisa específica pelo documento no *site* do AE/E ou no motor de busca da internet.

Posteriormente a esta análise, organizámos o documento dos AE que não têm planos, segundo: Agrupamentos TEIP; Agrupamentos que não apresentam plano, Agrupamentos com *site* indisponível, em manutenção ou *link* indisponível e Agrupamentos que comunicaram a realização do plano à IGEC mas não se encontra disponível no *site*. Finalizados os documentos, enviámos as listas aos Coordenadores

para que, posteriormente, os Agrupamentos possam vir a ser contactados e alterados para a necessidade da elaboração e publicação do Plano de Melhoria na página da escola.

Esta atividade permitiu-me obter uma panorâmica geral acerca do trabalho dos AE, uma vez que, ao analisarmos as páginas de internet, nos fomos apercebendo de situações muito diferentes, algumas em contextos até semelhantes. Muitos dos Agrupamentos que analisámos não têm *site* e outros encontram-se, ainda, em estado incipiente sem disponibilizarem informações básicas como o contato ou a localização da escola. Outros Agrupamentos apenas dispõem da plataforma *Moodle*, o que se torna uma barreira para a consulta de documentos para alguém que não pertença à comunidade escolar. Contudo, é também de salientar os AE com *sites* bastante completos, disponibilizando toda a informação necessária e tornando-a pública e de fácil acesso. Este foi um aspeto bastante positivo uma vez que, encontrámos Agrupamentos, com separadores para a autoavaliação e para a AEE, onde divulgam a toda a comunidade escolar os documentos orientadores dos próprios processos. Embora, tenha sido um trabalho demorado o resultado final revelou-se positivo e compensador. Tal deve-se ao facto de termos realizado, pela primeira vez, um levantamento desta informação, que poderá vir a ser útil à IGEC, uma vez que os planos de melhoria fazem parte do processo de AEE. Esta foi uma oportunidade de desenvolver competências de pesquisa e trabalho em equipa em conjunto com a minha colega.

A presente tarefa foi, como muitas das que se seguem, essencial para entender a realidade da ação das escolas e daquilo que se passa no terreno. Este é um dos aspetos que, na minha opinião, é importante salientar do trabalho realizado diariamente na IGEC, uma vez que tive a possibilidade de compreender e analisar com espírito crítico realidades escolares muito diferentes mas muito ricas.

Atividade 3 – Organização e Validação de Questionários de Satisfação aplicados à comunidade educativa, no âmbito da AEE (29 de Outubro - 13 de Novembro de 2014, 2 - 19 de Dezembro de 2014, 7 - 28 de Janeiro de 2014; 2 - 26 de Fevereiro de 2014; 16 - 26 de Março de 2014; 7 - 30 de Abril de 2015)

A aplicação dos questionários de satisfação à comunidade educativa nas escolas futuramente avaliadas faz parte de uma das alterações metodológicas do segundo ciclo de AEE. Como tal, esta constituiu uma das principais tarefas, estendendo-se durante toda a nossa presença no estágio. Foi um processo bastante moroso, com diferentes

fases, mas que acabou por nos trazer mais-valias. Estes instrumentos demonstram-se bastantes úteis como forma de auscultar alunos, pais e encarregados de educação, docentes e não docentes e, têm como finalidade conhecer a satisfação destes em relação à própria escola.

A atividade teve início com algumas explicações por parte da chefe da equipa no que respeita à natureza dos próprios questionários. Existem seis tipos de questionários de satisfação, que se destinam aos docentes (Q1), não docentes (Q2), pais e encarregados de educação das crianças da Educação Pré-escolar (Q3), pais e encarregados de educação (Q4), alunos do 1.º ciclo (apenas os alunos do 4.º ano) (Q5) e alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (Q6). Primeiramente, foi necessária a organização dos questionários para serem enviados para as escolas. Deste modo, a nossa tarefa consistia na consulta da amostra do respetivo Agrupamento, que continha o número de questionários de satisfação (25% de cada universo) a enviar para cada grupo de respondentes, contabilizar e organizar os questionários e respetivos envelopes. A fase seguinte consistiu em colocá-los em caixas devidamente identificadas, para posterior envio aos Agrupamentos/escolas avaliadas.

Após o preenchimento e a devolução dos questionários por parte da escola, procedemos à validação dos mesmos. Através de um *software* específico, passámos à realização das três principais fases do processo, nomeadamente a digitalização, o reconhecimento manual e a validação dos questionários. No presente ano letivo, foi introduzida uma alteração no método de resposta dos questionários, ou seja foi realizada a aplicação do questionário de satisfação aos docentes, não docentes, alunos do 1.º ciclo e alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, via *on-line*. Assim, em alguns dos Agrupamentos/escolas, não foi necessário contabilizar e organizar os questionários de satisfação para estes últimos quatro universos, o que facilitou muito o processo. Este processo foi realizado consecutivamente todos os meses para as diferentes escolas avaliadas neste ano letivo.

Esta é uma tarefa que se demonstra bastante valiosa para a Inspeção todos os anos com o contributo das estagiárias. Para quem a realiza pode considerar-se monótona e sem grandes aprendizagens uma vez que, após dominar o programa, se demonstra bastante rotineira. Contudo, uma vez que realizámos consecutivamente as diferentes fases do processo ao longo de sete meses de estágio, esta foi das atividades que me permitiu desenvolver mais competências não só técnicas, como também pessoais.

Inicialmente, até aprender a trabalhar devidamente com o programa e saber resolver os problemas que surgiam consecutivamente, foi um caminho bastante difícil. A equipa da IGEC, em geral, assim como a Dr.^a L, em particular, foram essenciais nesta fase inicial, uma vez que prestaram toda a ajuda necessária. Perdemos alguns dias, fizemos várias paragens na digitalização dos questionários devido a alguns contratempos que foram surgindo, mas assim que nos familiarizámos com o programa, o processo tornou-se mais rápido e simples.

A necessidade de cumprimento de prazos, tanto no envio dos questionários para as escolas, como na validação dos mesmos para que a equipa pudesse iniciar a sua análise, trouxe-nos um sentimento de grande responsabilidade e de ritmo de trabalho uma vez que, uma parte do processo dependia de nós. Devido ao elevado número de questionários, por vezes apoiámos também a fase de abertura dos envelopes e organizámos os questionários de satisfação por grupo de respondente.

A presente atividade exigiu um elevado rigor e revelou-se numa experiência fundamental da presença na IGEC. Revelou-se muito útil e recompensador colaborar neste processo tão importante, que antecede a AEE. Assim, foi possível aprender a trabalhar com o *software* utilizado para a leitura dos questionários, o que se revelou bastante complexo numa primeira fase. Foi também possível desenvolver competências de trabalho em equipa, cumprimento de prazos, organização, entre outras. Por fim, a leitura das respostas abertas escritas nos questionários foi enriquecedora, obrigando-me a processos de reflexão sobre o teor de alguns dos comentários, bastante pertinentes e reveladores.

Atividade 4 – Ação de Formação Avaliação Externa das Escolas 2014/2015 (10 de Novembro de 2014)

A ação de Formação “Avaliação Externa das Escolas 2014/2015” foi dirigida a todos os avaliadores – inspetores e peritos externos – da IGEC, dando início a um novo ano do segundo ciclo de avaliação. O convite foi-nos dirigido, a mim e à minha colega estagiária, pela Dr.^a L que fez questão que estivéssemos presentes e participássemos.

A Dr.^a L deu início aos trabalhos fazendo um ponto de situação da Avaliação Externa de Escolas. Nesta primeira parte, encontravam-se, na mesa, o Inspetor-Geral, a Sub-Inspetora e as duas Chefes da ATI do Sul. Foram lembrados os objetivos da AEE, e feita uma retrospectiva do que já se realizou, no presente ciclo, que teve início em 2010/11, tendo sido concebido por um grupo de trabalho e com base numa avaliação em

12 escolas-piloto. De seguida, no ano de 2011/2012, foram avaliados 231 Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, 144 Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, no ano de 2012/2013 e por fim 137 Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, em 2013/14. No total, foram avaliados 524 estabelecimentos escolares, sendo que, atualmente, passaram a 450 devido à reorganização da rede escolar.

Posteriormente, a Subinspetora fez uma breve apresentação dos Planos de melhoria, retirada do *ppt* que realizámos para este dia. Porém, uma vez que as escolas ainda não haviam sido contatadas, optou-se por apenas dar a informação da realização deste trabalho e salientar a sua relevância. Os Planos de melhoria tiveram início em 2012/2013, no ano seguinte à avaliação externa. Nas escolas que obtiveram classificação de Suficiente ou Insuficiente em, pelo menos, dois domínios são sujeitas à atividade de acompanhamento da ação educativa desenvolvida pelos profissionais da Inspeção. Em 2012/2013, foram 32 os AE/E que estiveram envolvidos nesta atividade de acompanhamento, em 2013/2014, foram 25 e em 2014/2015, foram 24. As áreas de incidência que a escola elege para o acompanhamento, no âmbito do PM, são, por exemplo, a avaliação das aprendizagens, os hábitos de estudo, a observação de aulas entre pares, o envolvimento dos pais, o aumento das expectativas, entre outras.

No ano de 2014/2015, a Inspeção propõe-se a avaliar 123 AE/E e como perspetiva de futuro, prevê-se a constituição de uma Equipa de Trabalho que reflita sobre um terceiro ciclo de avaliação externa. Também a avaliação das escolas que celebraram Contratos de Autonomia constituirá um novo desafio para a IGEC.

Na segunda parte da formação, a Professora Luísa Alonso falou acerca de “O Currículo e as Práticas Pedagógicas no 1º ciclo do Ensino Básico”. A apresentação começou com uma mescla dos conceitos importantes no trabalho de um professor, como por exemplo, ação informada, investigação, experiência, paixão, entre outros.

O 1º ciclo é considerado o ciclo “charneira”, tendo em vista transições equilibradas entre o pré-escolar e o 2º ciclo, sendo marcado pelas seguintes características: gestão integrada do currículo; identidade própria e relações interpessoais num clima humanizado e de aproximação.

Uma Educação de qualidade tem de ter em conta a questão da equidade, organização da escola, do currículo e dos ambientes de aprendizagem de forma a promover o desenvolvimento integrado e harmonioso de todos os alunos através da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras que irão conduzir a:

conhecimento e valorização de si mesmo como pessoa; entendimento da realidade cultural, física e social; e ainda, capacidade de intervenção responsável, crítica e transformadora na realidade. Uma vez alcançadas estas características estamos perante um currículo integrado.

Segundo a Professora Luísa Alonso, o currículo é um “projeto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta as diferentes experiências de aprendizagem que a escola oferece como valiosas e imprescindíveis para a educação integral e integrada das crianças, consideradas na sua diversidade (finalidades, saberes, processos e meios, avaliação)”. O currículo integrado, segundo a sua perspetiva, é um Projeto – tem uma visão estratégica, uma intencionalidade, visibilidade (conhecido e aberto, disponível para todos) e um compromisso partilhado; Formativo – pois preocupa-se com a Educação equilibrada e global com uma aprendizagem construtiva e significativa; e é Integrado – tem em conta a adequação/contextualização, articulação, coerência, equilíbrio e proporção.

As disciplinas são consideradas artefactos para compreender melhor o mundo. Trabalham-se as áreas como se fossem uma finalidade em si mesmas. Deste modo, questionamo-nos: Mas para que serve o que se estuda? A conceção de áreas primárias e secundárias vai contra a questão do currículo integrado uma vez que todas as áreas no seu conjunto são importantes para o desenvolvimento de um aluno.

A professora Luísa Alonso apresentou também a matriz curricular para a Educação Básica. Deste modo o currículo deverá permitir: construir e utilizar saberes de forma interativa; interagir em grupos heterogéneos e agir de forma autónoma. O projeto curricular integrado por si proposto trabalha estas três dimensões. Existe um conjunto de competências fundamentais que este currículo também deverá trabalhar, como por exemplo: Matemáticas, Aprender a aprender, Social e cidadania, Físico motora, entre outras.

De seguida, foi-nos apresentada a Matriz curricular dos Açores estabelecida no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, trabalho realizado para a EB dos Açores pela professora Luísa Alonso e restante grupo de trabalho. Como tal, esta matriz é baseada em algumas das competências fundamentais explicadas anteriormente.



Figura 2: Matriz curricular dos Açores

Atualmente, o currículo nacional continua a ser, segundo a professora Luísa Alonso, um jardim secreto. Seguidamente, foram destacados três aspetos essenciais quando procedemos à análise do currículo no nosso sistema educativo: Elemento chave na gestão do currículo – Estado/Escola/Docente, o currículo nacional está de tal forma definido que não deixa margem às escolas para o gerir, não lhes é dada a autonomia desejada; Melhor metodologia para avaliar a gestão do currículo – A avaliação determina o currículo a partir do 3º/4º ano as escolas trabalham em função da avaliação e não do currículo; e por fim partilhação das horas disciplinares – No currículo são estabelecidas o número de horas para cada uma das áreas o que constitui um entrave ao currículo integrado uma vez que, na base do currículo flexível o docente deverá poder gerir a distribuição das horas em cada uma das áreas da forma mais adequada. Segundo a professora, “a inovação a nível do sistema só se consegue através da escola. A partir de um papel regulador que garanta a equidade mas não limite as práticas”.

Posteriormente, interveio a Diretora-Geral da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Dr.ª Luísa Loura, com a apresentação dos “Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo” com o objetivo de clarificar alguns aspetos e mudanças no que toca à utilização de dados estatísticos no processo de avaliação externa de escolas.

Os modelos de “valor esperado” tiveram início em 2011 com o objetivo de apresentar dados de contexto exportados pelas escolas para o sistema de informação do MEC. Como tal, as variáveis de contexto utilizadas são: idade, género, habilitações da mãe,

habilitações do pai, ação social escolar (ASE), dimensão média das turmas e percentagens de docentes do quadro. A metodologia de cálculo de valor esperado é a regressão linear. A reorganização da rede escolar veio permitir que todos os Agrupamentos de escolas tivessem oportunidade de oferecer diversos percursos, esbatendo a diversificação curricular subjacente à constituição de clusters.

De seguida, o Subdiretor-Geral da DGEEC procedeu à apresentação de “Modelos para análise da progressão académica dos alunos em escolas secundárias”. Os dados deste estudo não são utilizados na AEE mas não deixa de constituir um trabalho interessante na área.

Por último, o Dr.º J apresentou o estudo “Processos e Impactos da Avaliação Externa das Escolas do Ensino Não Superior: Resultados do Inquérito aos Diretores de Agrupamentos de Escolas”. Esta é uma investigação realizada em conjunto com diversas Universidades do Minho, Porto, Coimbra, Lisboa, Évora, Algarve, que permite aos intervenientes no processo de AEE obter uma visão do impacto do seu trabalho em diferentes Agrupamentos. A média mais elevada, no que respeita aos efeitos da avaliação externa nas escolas, corresponde à área da autoavaliação onde os efeitos se demonstram mais positivos. Já a média mais baixa, onde os efeitos são menos positivos, encontra-se em indicadores como o comportamento e a disciplina dos alunos, solidariedade entre os alunos e taxas de abandono e desistência. Tal situação permite identificar que onde existe o menor efeito da AEE é nos alunos, embora existam efeitos uma vez que os valores se encontram acima de zero (ex. 0.74).

Em jeito de conclusão, o Sr. Inspetor-Geral despediu-se desejando uma excelente abertura de trabalhos neste novo ano tão desafiador.

A presença nesta ação de formação numa fase ainda inicial do estágio constituiu uma mais-valia, não só porque me permitiu compreender melhor todo o contexto e os principais temas desenvolvidos no âmbito da avaliação externa das escolas, como também conhecer alguns dos profissionais que estão envolvidos neste processo. Ao ser realizado um balanço acerca do segundo ciclo de AEE e serem identificados objetivos e desafios futuros, permitiu-me ficar a par do que tem estado a ser desenvolvido e o que se deseja futuramente.

A participação da Dr.ª L, revelou-se bastante pertinente numa fase introdutória da ação, fazendo com que todos pudessem compreender o que viria a ser referido no decorrer do dia. As perspetivas futuras foram também apresentadas revelando que

demonstram a intenção de constituir um grupo de trabalho para refletirem sobre o ciclo atual e apresentarem propostas para o terceiro ciclo de avaliação externa das escolas. Este foi também um aspeto que me pareceu bastante útil, uma vez que é importante conhecer as perspetivas futuras da organização onde nos inserimos, sendo assim possível aos seus intervenientes proporem também as suas ideias e opiniões de modo a construir um modelo futuro pensado e refletido por todos.

A apresentação feita pela professora Luísa Alonso (professora aposentada da Universidade do Minho) permitiu desenvolver temas muito relevantes para os elementos ligados às questões do ensino e da educação, sejam eles, professores ou inspetores. As questões do currículo, assim como o 1.º ciclo da Educação Básica, continuam a ser áreas, na minha opinião, pouco exploradas, desenvolvidas e até compreendidas pelos atores escolares e que, deste modo, precisam de ser conversadas e apresentadas por quem melhor as conhece. A intervenção da professora Luísa permitiu-me compreender, primeiro que tudo, os principais conceitos associados/relacionados com o currículo, assim como, a importância do 1º ciclo do Ensino Básico, no desenvolvimento de qualquer aluno. Esta é uma fase que deverá ter em conta transições equilibradas entre a Educação Pré-escolar e o 2º ciclo, sendo marcado pela gestão integrada do currículo, identidade própria e relações interpessoais num clima humanizado e de aproximação.

A participação da Diretora-Geral da DGEEC, acerca dos “Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo” caracterizou-se por ser um pouco mais complexa, uma vez que foi realizada com o objetivo de clarificar alguns aspetos e mudanças no que toca à utilização de dados estatísticos no processo de avaliação externa de escolas. Este tema foi para mim importante, uma vez que o modelo de valor esperado é parte integrante do atual modelo de avaliação externa. Contudo, raramente é clarificado, sendo que se tratam de temas bastante difíceis com incidência direta no tratamento e utilização de dados estatísticos. Com a apresentação, foi possível compreender que dados se utilizam na AEE, como é realizada a análise a partir do valor esperado e, por fim compreender as alterações realizadas ao processo devido à reorganização da rede escolar. Estas aprendizagens revelaram-se bastante necessárias aquando da participação na AEE do Agrupamento A. Todos os documentos do Agrupamento foram também por mim analisados, como tal os dados estatísticos constituíram um dos elementos das leituras que realizei.

Em síntese, esta ação de formação constituiu de um modo geral, uma oportunidade para conhecer e compreender todo o processo da AEE, aprofundando o conhecimento que detinha sobre este tema, tornando-se numa experiência muito enriquecedora dado os conhecimentos sobre currículo, escola e AEE que extraí da mesma.

Atividade 5 - Sessão de Formação sobre a “Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar” (24 de Novembro de 2014)

A sessão de formação “Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar” foi realizada pela Dr.^a Gabriela Portugal, docente da Universidade de Aveiro, que apresentou o sistema de avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar (EPE) por si desenvolvido.

A professora foi responsável pela sessão, durante todo o dia, apresentou-se como não sendo especialista em avaliação mas tendo criado um projeto de desenvolvimento na área do sistema de acompanhamento das crianças para a avaliação da Educação Pré-escolar. A sessão destinou-se aos inspetores da IGEC e teve como finalidade promover a reflexão sobre as práticas de avaliação utilizadas neste nível de educação. Assim, teve como objetivos: aprofundar o conhecimento sobre a especificidade das práticas de avaliação na EPE; familiarizar os inspetores com os objetivos de avaliação utilizados em EPE; valorizar o envolvimento das crianças no processo de avaliação das suas próprias aprendizagens; e dar a conhecer um sistema alternativo de avaliação das aprendizagens na EPE.

Esta foi a última de quatro sessões e encontrava-se organizada segundo seis temas. No primeiro, “Avaliação e regulação da prática educativa na EPE, nos normativos oficiais”, foram apresentados normativos relacionados com a EPE, como: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro); Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto); o Perfil Específico de desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto); Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007); Metas de aprendizagem na Educação Pré-Escolar; entre outros. Estes documentos estabelecem-se, de um modo geral, como referenciais para que os educadores de infância possam desenvolver a sua ação, assim como avaliar os resultados educativos. A avaliação tem uma dimensão formativa, assentando na observação contínua do progresso das crianças. Após uma análise geral, pode concluir-se que continua a existir

uma grande distância entre o que está oficialmente decretado e o que tem sido feito nas próprias instituições.

Relativamente ao segundo tema, “O que se passa no terreno da prática pedagógica/avaliação em EPE?”, foram apresentadas algumas práticas de avaliação na EPE, em Portugal, onde a avaliação das aprendizagens é ainda considerada um processo muito complexo e subjetivo. Foram surgindo algumas constatações ao longo da exposição, verificando-se: ausência de recursos e instrumentos de avaliação adequados, limitado conhecimento sobre os procedimentos para observar, registar e avaliar o processo de aprendizagem das crianças; reduzida reflexão e questionamento acerca das práticas; e relação inexistente entre avaliação e melhoria.

Seguidamente, o terceiro tema, “Avaliação Normativa versus Avaliação “autêntica e útil”, contrapôs a perspetiva da avaliação normativa (em que a avaliação é feita por referência a normas/padrões exteriores) com a perspetiva de avaliação autêntica e útil dos autores Neisworth e Bagnato (2004) e Epstein e colegas (2004). Esta última foi desenvolvida ao longo da sessão uma vez que, se considerou importante compreender que tipo de avaliação e de práticas se encontravam aqui subjacentes. Deste modo, esta implica uma avaliação que permite a monitorização contínua do processo de aprendizagem, enquanto método de recolha sistemática de informação acerca dos comportamentos das crianças. Esta abordagem de avaliação permite compreender as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças, associando-se a uma atitude reflexiva de avaliação, questionadora e autoavaliativa, por parte do educador tendo em conta os principais destinatários do sistema educativo.

No quarto tema, “Avaliação da qualidade em contexto infantil”, foram desenvolvidos alguns aspetos a ter em conta num contexto de ensino-aprendizagem com qualidade, assim como: qualificações dos profissionais, proporção adultos-crianças, qualidade das relações adultos-crianças, qualidade e quantidade do espaço por criança, qualidade e quantidade dos equipamentos e materiais, estabilidade e condições de trabalho dos profissionais e condições de saúde, higiene e segurança. É também essencial considerar a perspetiva da criança, ou seja o seu bem-estar emocional (nível em que as crianças se sentem à vontade com o contexto escolar) e o seu nível de implicação (concentração, persistência, motivação, interesse, demonstrado na atividade desenvolvida).

De seguida, o quinto tema “Avaliação/Regulação – proposta alternativa SAC”, tem que ver com o modelo de avaliação das aprendizagens na EPE, desenvolvido pela

Doutora Gabriela Portugal: o “Sistema de Acompanhamento das Crianças”. Este constitui um instrumento de apoio à prática pedagógica e tem como propósito fortalecer a relação entre as práticas curriculares, as práticas de observação e de avaliação, de modo a alcançar uma avaliação autêntica e útil. O SAC organiza-se em ciclos contínuos de observação e reflexão ao longo do ano, valorizando o princípio de que a avaliação é um processo contínuo e orientado, não só para os efeitos/resultados das aprendizagens das crianças, mas também para a melhoria do contexto educativo.

Por fim, o sexto e último tema “O papel supervisão do inspetor”, desenvolveu-se a importância do trabalho dos inspetores, no acompanhamento da ação educativa e na promoção juntos dos educadores, desta reflexão que é necessária sobre as práticas de avaliação na EPE.

A presente formação revelou-se bastante pertinente uma vez que, esta era uma temática sobre a qual não tinha qualquer tipo de conhecimento. Embora existam normativos e documentos de enquadramento legal construídos e definidos tendo em conta a diversidade neste nível de educação, a Educação Pré-Escolar constitui ainda uma área que carece de bastante desenvolvimento e valorização em Portugal. Não só os educadores, como também a própria comunidade escolar, têm um longo caminho a percorrer relativamente a este nível de educação que se demonstra tão útil e necessário, sendo a base de desenvolvimento e de aprendizagem de qualquer criança.

Ao longo da sessão, foi-me possível compreender que muitos dos participantes verificam na prática, aquando do seu acompanhamento aos educadores, muitos dos aspetos aqui discutidos. A ausência de recursos e instrumentos de avaliação adequados, assim como, a reduzida reflexão e questionamento acerca das próprias práticas, foram também mencionados pelos próprios inspetores. Algumas das sessões de acompanhamento resultam numa tentativa de promoção da reflexão e da melhoria dos processos avaliativos realizados pelos educadores de infância, porém às vezes sem sucesso.

Tendo em conta tudo o que foi abordado, considereei primeiramente a apresentação dos normativos que orientam a EPE, bastante interessante e útil para o meu desenvolvimento, uma vez que desconhecia quase na totalidade a maior parte destes documentos.

O tema da “Avaliação autêntica e útil” foi também uma das temáticas pelas quais nutri maior interesse uma vez que, sendo esta uma premissa em qualquer tipo de avaliação

pareceu-me bastante pertinente vê-la aplicada à Educação Pré-Escolar. Para uma avaliação de sucesso o processo deverá ser útil e autêntico, resultando em informações obtidas ao longo do tempo e aplicadas a diversas situações, dando origem a processos de melhoria.

Concluindo, esta sessão de formação foi mais uma oportunidade para adquirir conhecimentos teóricos, assim como refletir acerca da realidade dos diferentes níveis de educação em Portugal.

Atividade 6 – Reunião para reflexão sobre o processo de aplicação dos questionários de satisfação à comunidade educativa (25 de Novembro de 2014)

A presente reunião contou com a participação da Dr.^a AG, Dr.^a L, Dr.^a T e Dr.^a F (chefe de Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Sul e a chefe de Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul), tendo como principal objetivo debater e refletir acerca da alteração efetuada na aplicação dos questionários de satisfação (aplicação *online*).

Deste modo, procedeu-se à análise das taxas de resposta obtidas nos questionários *online* já aplicados, verificando-se uma taxa de respostas muito baixa (ex. 23%) por parte dos pais e encarregados de educação. Esta situação apenas se verifica nas respostas *online* uma vez que, quando os questionários são aplicados em formato papel, a taxa de resposta se demonstra bastante superior neste grupo de respondentes.

Relativamente aos restantes grupos a situação é bastante favorável, obtendo taxas de resposta altas, entre os 70% e os 100%. De acordo com os elementos da equipa, tal aspeto poderá dever-se ao facto de estes elementos (docentes, não docentes, alunos do 4.º ano do 1.º ciclo e alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) realizarem o preenchimento do questionário no espaço escolar num tempo muitas vezes determinado pela própria escola.

Com base nos resultados obtidos, discutiu-se a relevância destes números tão reduzidos e as razões subjacentes. Segundo os elementos da equipa, tal poderá dever-se ao facto da resposta em formato papel constituir um processo bastante mais simples, do que aceder ao computador e de seguida ao *link* disponibilizado, assim como, a falta de conhecimento e prática de muitos dos pais e encarregados de educação, no que respeita ao uso do computador e da *internet*.

Como tal, de forma a colmatar esta lacuna, ficou decidido no fim desta sessão a aplicação *online* aos docentes, não-docentes e alunos e, a aplicação dos questionários

em papel para os pais e encarregados de educação dando continuidade ao procedimento já instituído.

A participação nesta reunião constituiu uma oportunidade de compreender a logística e o funcionamento do trabalho realizado pela equipa. Mais uma vez, pude observar o ambiente descontraído e agradável que se faz sentir entre todos os elementos, trabalhando em conjunto e refletindo continuamente acerca dos processos que vão sendo aplicados. Foi possível perceber ao longo da presença no estágio que qualquer alteração é devidamente pensada e refletida, analisando os seus efeitos continuamente e questionando as suas próprias práticas.

Nesta sessão, assim como em muitos momentos da nossa presença nas atividades, foi-nos pedida a nossa participação e intervenção em alguns assuntos revelando uma enorme receptividade.

Atividade 7 - Reunião com a Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (17 de Dezembro de 2014)

A reunião contou com a presença da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (EMEE) e foi dirigida pela Dr.^a L. Teve como principal objetivo analisar dois relatórios de AEE elaborados no presente ano letivo, 2014/2015, a fim de identificar aspetos a melhorar e definir uma estrutura coerente e comum entre todos os relatórios que virão a ser elaborados.

Primeiramente, procedeu-se à análise dos dois relatórios tendo sido salientadas a falta de clareza na escrita e a disparidade de informação como aspetos a melhorar. Deste modo, surgiram algumas sugestões como forma de colmatar os aspetos identificados, sendo eles: estabelecimento de critérios de estrutura e escrita do relatório, inclusão de um quadro na contracapa com a designação de todos os jardins de infância e escolas que integram cada Agrupamento avaliado, com indicação dos ciclos lecionados.

Outra das questões debatidas incidiu sobre o campo “Resultados académicos”. Discutiu-se a importância de considerar, para além dos resultados dos restantes níveis de ensino, os resultados da EPE. Porém, os resultados deste nível de educação não se apresentam de modo quantitativo, como nos restantes níveis, mas com uma expressão qualitativa, o que dificulta a apreciação global deste campo. Deveria, na opinião da equipa, ser considerado um parágrafo para a Educação Pré-Escolar, para que existisse uma maior valorização do acompanhamento que é feito aos educadores. Contudo,

revela-se por vezes difícil a sua análise uma vez que não existem dados quantitativos, pelo que se demonstra complexa a escrita desta avaliação inserida no próprio Agrupamento.

Esta reunião constituiu uma oportunidade de, pela primeira vez, no decorrer do estágio, poder observar a dinâmica de toda a equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (EMEE). Este facto foi para mim bastante pertinente uma vez que pude verificar a diversidade de opiniões e formas de atuar, através das quais me foi possível captar conhecimentos e experiências de profissionais que tanto sabem sobre a AEE. A análise dos relatórios foi realizada por todos com espírito crítico, através da qual foram surgindo sugestões e alterações a introduzir. Como estagiária, fui refletindo acerca de tudo aquilo que ia sendo falado, o que me ajudou a compreender a pertinência da atual estrutura dos relatórios de avaliação externa. Ainda assim, a redação e a apresentação dos resultados parece não ser consensual para todos, sendo que continuam a existir disparidades em alguns dos relatórios entregues, inerentes à forma de trabalhar de cada uma das equipas de avaliação. Este foi um aspeto que se revelou bastante interessante para mim, uma vez que apesar de existir um conjunto de orientações sobre a redação dos relatórios pelas quais os inspetores se regem, ainda assim ocorrem diversos tipos de divergência. Outro dos aspetos que achei importante salientar é o facto de apesar de existir um modelo de relatório já criado, a equipa (EMEE) continua aberta a alterações e sugestões com vista à melhoria.

Atividade 8 – Avaliação Externa de um Agrupamento (27 de Fevereiro – 5 de Março de 2015)

O processo de avaliação externa do Agrupamento de Escolas teve início na reunião de preparação com a equipa constituída pelo Dr.º H, Dr.º J e a Dr.ª R Coordenadora da AE. Primeiramente, apresentaram os elementos da equipa e explicaram-nos qual seria o nosso papel enquanto estagiárias nesta Avaliação Externa. Foi-nos permitido observar e tirar notas, porém, sem que interferíssemos no processo.

A Dr.ª R começou por explicar a sua metodologia de trabalho, afirmando que se baseia no quadro de referência, através do qual direciona as questões para os pontos que lhe parecem apropriados, e ainda, pelas questões levantadas pelos participantes que constituem um aspeto bastante importante nas avaliações uma vez que, a equipa não

domina todas as questões respeitantes ao Agrupamento. O que se pretende é um olhar macro da organização, não sendo possível chegar a pormenores.

De seguida, procedemos à identificação dos documentos prioritários a pedir, ainda, à Diretora, sendo eles: taxa de abandono escolar, taxa de sucesso de alunos com NEE, taxa de participação dos pais em reuniões e apoios aos Encarregados de Educação, dados referentes às crianças da Educação Pré-escolar, medidas disciplinares sancionatórias e, formação de docentes e não docentes no último triénio.

Após esta identificação procedemos à análise conjunta dos documentos disponibilizados pelas escolas, resultando daí um conjunto de observações e conclusões retiradas em grupo. Começando pela análise dos resultados académicos, segundo o valor esperado, os resultados de avaliação externa dos alunos no 3º ciclo são pouco favoráveis, demonstrando até uma tendência de agravamento. Deste modo, será necessário compreender o que fizeram as lideranças para inverter estes resultados; o que fizeram os professores e o que mudaram nas suas práticas. Se, por exemplo, usaram a avaliação para mudar o seu ensino. Segundo a equipa, alguns Agrupamentos poderiam justificar os seus resultados recorrendo a fatores externos à escola, falando sobre o contexto, porém tal não se verifica, pois este AE está localizado numa zona favorável para a prestação do serviço educativo. Ainda assim, alguma indisciplina e alunos institucionalizados poderão estar na ordem de algumas conversas.

A questão da indisciplina poderá ter na origem a falta de vigilância e aspetos da comunicação. Contudo, não parece existir grande índice de indisciplina, demonstrando ser questões pontuais e residuais não muito graves, como por exemplo: falta de material, falta de pontualidade, linguagem indevida e falta de respeito pelas regras.

Quanto ao PAA, pareceu à equipa ser uma lista de atividades sem relação entre si, sem estratégia transversal à ação do Agrupamento e sem qualquer tipo de intencionalidade. Existe falta de envolvimento do Agrupamento na construção deste documento e uma fraca ligação do PAA com o PE.

No que respeita às questões da autoavaliação, o 1º ciclo teve início em 2010 e vão, neste momento, iniciar o 2º ciclo de autoavaliação. O modelo utilizado é o *Common Assessment Framework* (CAF), sobre o qual parece ainda não existir uma apropriação por parte do Agrupamento.

A partir da análise dos documentos, constatou-se que a diferenciação pedagógica foi assinalada no âmbito do Ensino Especial e nos Apoios individualizados, ainda assim, deveria ocorrer também na sala de aula.

De acordo com a análise do Plano de Formação, as áreas desenvolvidas são: áreas curriculares, TIC, formação interna, formação da língua inglesa, formação nas bibliotecas escolares, e segurança e primeiros socorros. Tendo em conta, o diagnóstico realizado as áreas deveriam ser revistas.

Toda esta análise baseou-se unicamente nos documentos enviados à equipa de avaliação. Deste modo, ao longo da avaliação externa realizada ao Agrupamento, alguns aspetos serão confirmados, assim como outros serão clarificados e assim alterados.

A equipa começou o seu trabalho no Agrupamento no dia 2 de Março, realizando a visita durante quatro dias. No primeiro dia, assistimos à sessão de apresentação realizada pela diretora, que contou com a presença de vários atores da comunidade educativa, nomeadamente professores, representantes da associação de pais e encarregados de educação, um vereador da Câmara Municipal, o presidente da Junta de Freguesia, parceiros sociais, entre outros. No início da sessão, a Dr.^a R apresentou a equipa de avaliação e fez um enquadramento da atividade de AEE. Nesta sessão, a Diretora expôs os valores, a missão, a história e a composição do Agrupamento.

Para além das visitas às instalações das escolas e jardins de infância, também se realizaram entrevistas de painel com os membros da comunidade educativa. Os membros auscultados, nos painéis, foram o Conselho geral, a equipa de autoavaliação, os serviços especializados de apoio educativo e serviços de psicologia e orientação, o representante da associação de pais e encarregados de educação e representante dos pais de turma e de grupo, os alunos do 4ºano, os alunos delegados de turma, os diretores de turma e respetivos coordenadores, os coordenadores de departamentos e responsáveis de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, os assistentes técnicos e operacionais, os docentes, os representantes da Autarquia e a Direção.

Ao longo da avaliação externa, das visitas às Escolas e da auscultação dos membros da comunidade educativa, a partir das observações realizadas, identificaram-se pontos fortes, assim como áreas de melhoria, no que toca ao trabalho que é desenvolvido.

Relativamente aos pontos fortes foram identificados: o desenvolvimento de um projeto de observação da prática letiva em sala de aula, como estratégia de melhoria das práticas de ensino e resultados escolares; abertura à comunidade e a grande diversidade de parcerias, o que permite o desenvolvimento de diversos projetos na área da saúde, desporto, cidadania e solidariedade, artes e expressões; aposta nas artes e expressões, principalmente no campo da música com o ensino articulado; boa comunicação e articulação entre o Agrupamento/professores e os técnicos dos serviços técnico-

pedagógicos, cujas ações são canalizadas para um mesmo fim; adequada resposta educativa prestada aos alunos com necessidades educativas especiais; excelente trabalho de integração dos alunos que frequentam a Unidade de Apoio à Multideficiência. Há consciencialização, por parte dos restantes alunos, acerca das dificuldades e situações dos que frequentam a Unidade; liderança aberta, competente e interessada da diretora, com impacto positivo no ambiente do Agrupamento; boa sinergia e capacidade de resposta entre os JI/escolas do 1.º ciclo e os pais e encarregados de educação.

No que respeita às áreas de melhoria foram identificadas como prioritárias: refletir sobre as causas que estão na origem dos resultados escolares, principalmente nos 2.º e 3.º ciclos na disciplina de matemática, de modo a melhorá-los, tendo como referência o valor esperado; monitorizar os apoios educativos e avaliar os seus resultados, no sentido de analisar a sua eficácia e compreender o seu impacto na melhoria dos resultados escolares; refletir sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, de modo a diversificar/innovar as metodologias e centrar o processo de ensino-aprendizagem mais no aluno; aprofundar práticas de diferenciação pedagógica, como estratégia de melhoria do ensino e dos resultados escolares; implementar estratégias focalizadas de gestão articulada do currículo nos campos com menor sucesso, de modo a identificar e superar prematuramente lacunas na aprendizagem dos alunos; apostar na formação dos docentes na área das didáticas, solicitando a colaboração de entidades; tornar clara a articulação entre os objetivos e as metas propostas no Projeto Educativo; desenvolver e operacionalizar mecanismos que permitam a monitorização permanente e uma avaliação cuidada do Projeto Educativo, a fim de aferir em que medida a sua implementação contribuiu para a melhoria do serviço prestado pelo Agrupamento e rever estratégias e métodos de trabalho; construção de um plano de atividades mais claro e intencional, que assente nas estratégias e prioridades identificadas no projeto educativo e no relatório de autoavaliação; apropriação do processo de autoavaliação pelos vários órgãos do Agrupamento e comunidade educativa, especialmente pela equipa de autoavaliação, para que a informação já recolhida tenha significado e impacto no funcionamento do Agrupamento; preservar a comunicação com os elementos da antiga equipa de autoavaliação, para que a nova equipa se aproprie de informação relevante que permita a continuidade do processo; desenvolver e operacionalizar mecanismos que permitam a monitorização constante e a avaliação de todo o processo de autoavaliação, a fim de aferir o seu impacto no planeamento e na organização do Agrupamento; promover momentos (ex.: Conselho Geral) para que o pessoal não docente exponha, de modo

aberto, dificuldades e encontre soluções em conjunto com a direção; e investir na formação do pessoal não docente.

Tanto os pontos fortes como as áreas de melhoria foram alguns deles apresentados e debatidos na última entrevista à Direção, onde se esclareceram também algumas questões.

A oportunidade de poder participar como observadora numa avaliação externa, foi sem dúvida a atividade com maior relevância que realizei ao longo do estágio e sobre a qual depositei maiores expectativas. Inicialmente, não era certo que poderíamos vir a estar presentes no Agrupamento aquando da sua avaliação, ainda assim sempre foi uma grande vontade nossa, assim como dos nossos Coordenadores, que sempre viram esta possibilidade como uma mais-valia para o nosso desenvolvimento.

Os quatro dias de presença na escola revelaram-se imensamente ricos e proveitosos para mim como estagiária. Foram igualmente desafiantes, uma vez que pude absorver tudo aquilo que nos foi disponibilizado com a maior vontade e interesse. Foi a partir desta oportunidade que pude desenvolver o meu projeto de estágio, no decorrer da qual obtive a maior parte das competências no que respeita à avaliação externa, nomeadamente, compreender como se prepara a equipa avaliadora para intervir no terreno, como é aplicada a metodologia na prática e, principalmente como desenvolvem o seu trabalho. Este foi para mim um momento chave do meu desenvolvimento profissional.

A preparação da avaliação externa partiu de uma reunião, da qual pude retirar imensas aprendizagens. Para além de contactar com diversos documentos estruturantes do Agrupamento, aprendi a analisar a sua informação estatística (Perfil de Escola e Valor Esperado), sempre com a ajuda da equipa com a qual trabalhamos. A informação que é possível retirar destes documentos, ainda antes da presença da equipa na escola, foi para mim uma enorme surpresa. Desconhecia que, através da análise dos documentos orientadores da ação dos Agrupamentos, seria possível retirar ilações tão pertinentes e que se verificam no terreno de forma tão visível.

Um dos aspetos que considero importante salientar, nesta avaliação, são as entrevistas em painel realizadas aos principais elementos da comunidade escolar. Os assuntos que surgem e as questões que são colocadas não poderiam ser mais pertinentes e resultaram, para mim, num conjunto de informações, que tratei através de grelhas de análise, extremamente necessárias e potenciadoras de uma grande reflexão. Através das

entrevistas pude compreender os pontos fortes e as áreas a melhorar que foram surgindo.

É importante referir a recetividade e disponibilidade da equipa de avaliação, assim como dos elementos do Agrupamento, demonstradas ao longo de toda a atividade. O conhecimento partilhado resultou em diversos momentos de aprendizagem ao longo dos quatro dias de intervenção.

Em conclusão, esta foi a atividade da qual resultaram as principais aprendizagens que retiro deste longo percurso, assim como da qual pude obter mais materiais para o desenvolvimento do meu projeto. Foi através da presença no Agrupamento que pude compreender e observar na prática a ação da equipa de avaliação externa.

Atividade 9 - Participação na Sessão de Formação “Observação da prática letiva em contexto real para a Avaliação Externa das Escolas” (4 de Maio de 2015)

A sessão de formação “Observação da prática letiva em contexto real para a Avaliação Externa das Escolas” decorreu no dia 4 de Maio de 2015, no Auditório da Biblioteca Municipal Fernando Piteira Santos. Esta ação foi destinada aos Inspectores da IGEC, preferencialmente aqueles que se encontravam a realizar a AEE teve a duração de quatro dias e visava desenvolver técnicas e competências para a observação da prática letiva no âmbito da AEE. Como objetivos específicos, a formação pretendia familiarizar os inspetores com os procedimentos e a grelha de observação adotados para a OPL, utilizar a grelha em contexto real, sistematizar, partilhar e refletir sobre os dados recolhidos com a grelha e, aprofundar e aferir alguns conceitos utilizados no âmbito da avaliação externa das escolas.

Apenas estive presente na parte da manhã do primeiro dia de formação, uma vez que, os restantes dias eram de natureza prática. Para iniciar, o Inspetor-Geral, o Diretor do Agrupamento de Escolas, onde se realizou a atividade de OPL e a Presidente da Câmara Municipal da Amadora teceram alguns comentários. O Inspetor-Geral, salientou a importância da formação dos inspetores, de modo a melhorar o trabalho realizado nas escolas. Referiu, ainda, que a formação no âmbito da OPL constitui uma atividade da IGEC, realizada desde 2011 e tem contado com a colaboração da SICI que, através de atividades de formação, tem possibilitado a troca de conhecimento entre membros de diversos países. O que se pretende é a integração da OPL na AEE, como tal, é necessário que os inspetores estejam informados para realizar esse trabalho, justificando

assim a formação disponibilizada. Importante salientar, é também o facto de a OPL constituir apenas mais uma metodologia da AEE e nunca um fim em si mesmo.

Seguidamente, a Dr.^a L passou à apresentação da agenda da sessão de formação, referindo os procedimentos a adotar para a concretização da OPL, designadamente a comunicação com as escolas, os critérios de seleção a considerar na seleção de aulas a observar, a agenda e a duração da OPL e a posição a adotar pelos avaliadores, no interior da sala de aula, no decorrer da observação.

Posteriormente, os inspetores tiveram algum tempo para colocar questões, assim como fazer sugestões acerca da metodologia. Muitas questões foram debatidas como, a disponibilização pública da grelha de observação utilizada pelas equipas, a possibilidade de um avaliador observar uma aula da disciplina respeitante à sua formação base; a mais-valia da OPL na AEE, assim como, a própria fiabilidade da metodologia a aplicar.

Por fim, a Dr.^a R apresentou algumas reflexões acerca da Observação da Prática Letiva. Muitas destas questões ou dúvidas acabaram por ir ao encontro do que anteriormente tinha sido debatido, pelo que permitiu consolidar determinados temas.

A apresentação e explicitação das duas grelhas de OPL não se realizaram na parte da manhã como previsto na agenda da formação, tendo transitado para a parte da tarde.

Embora a minha presença nesta sessão tenha sido bastante curta, pude compreender e refletir acerca de aspetos bastante pertinentes respeitantes ao processo de avaliação externa. A Observação da Prática Letiva (OPL) é uma temática muitas vezes discutida quando falamos de avaliação externa. As opiniões são diversas, pouco consensuais na sua maioria, o que tem vindo a dificultar a sua inserção no próprio processo de avaliação. A minha opinião acaba por convergir, de certa forma, com muitas das intervenções realizadas nesta sessão, uma vez que não é possível ou mais dificilmente poderemos tecer juízos e opiniões fundamentados sobre a prestação do serviço educativo de um Agrupamento/Escola sem entrar na sala de aula. Ainda assim, é necessário ter em conta a ideia reforçada pelo Senhor Inspetor-Geral de que a OPL não pode ser encarada como um fim em si mesmo. Pelo contrário, deverá ser um meio, mais uma metodologia de trabalho que acresce às existentes.

Concluindo, esta foi mais uma sessão enriquecedora pois pude presenciar o debate entre inspetores com opiniões muito diferentes, mas fundamentadas e com sugestões bastante pertinentes de melhoria ao modelo proposto. Em termos teóricos, foi também

proveitoso uma vez que fiquei a conhecer mais aprofundadamente o OPL e a pensar e refletir sobre a sua aplicabilidade.

Atividade 10 - Colaboração na redação do capítulo “Avaliação do Processo pelas escolas e pelos avaliadores” do Relatório Global da atividade de AEE do ano letivo 2013/2014 (20, 22, 25, 26, 27 e 28 de Maio de 2015)

A colaboração na redação do capítulo “Avaliação do Processo pelas escolas e pelos avaliadores” do Relatório Global da atividade de AEE constitui uma das atividades realizadas regularmente pelas estagiárias que passam pela IGEC. Como tal, foi-nos dada a oportunidade de redigir este capítulo pertencente ao Relatório Global da atividade de AEE do ano letivo 2013/2014.

Esta tarefa baseia-se na leitura de gráficos, que ilustram as respostas obtidas com a aplicação de questionários às escolas e aos avaliadores, acerca do processo de AEE. As questões colocadas são de diferentes âmbitos, como a relevância e a adequação dos documentos solicitados previamente às escolas, o quadro de referência da avaliação externa, contactos entre a escola e a IGEC, a visita e o relatório da equipa de avaliação externa, contributos do processo de avaliação externa e aspetos a melhorar neste modelo de AEE.

Primeiramente, consultei os Relatórios Globais da atividade de AEE dos anos letivos anteriores (2011/2012 e 2012/2013), a fim de me familiarizar com a sua estrutura. De seguida, para além dos gráficos correspondentes às questões fechadas, forneceram-nos também as respostas às questões abertas.

A redação deste capítulo foi uma das tarefas que saberíamos, à partida, que viríamos a realizar desde o início do estágio, o que me proporcionou um maior a vontade com a própria tarefa, uma vez que já tinha consultado alguns dos relatórios anteriormente realizados pelas colegas de anos transatos. Considero-a uma tarefa muito interessante, que me permitiu conhecer as opiniões e perceções, tanto das escolas como dos avaliadores, respeitantes ao processo da AEE. A redação do capítulo foi também uma oportunidade para aprofundar o conhecimento acerca de todo o processo decorrente da atividade de AEE. As respostas obtidas, principalmente as de carácter aberto, permitiram-me questionar e refletir sobre muitos aspetos.

Concluindo, esta foi mais uma oportunidade de cooperar numa atividade de grande responsabilidade, a redação de um documento que virá a ser publicado na página da

IGEC. Inicialmente, tivemos alguns receios, de não correspondermos aquilo que já tinha sido feito, porém acabaram por dissipar-se uma vez que o feedback foi bastante positivo.

2. Atividades realizadas no âmbito do Programa de Atividade Internacional

Atividade 1 - Pesquisa de informação e leitura de documentação sobre as Escolas Europeias e a SICI (15, 23, 24 e 25 de Setembro de 2014)

A presente atividade constituiu a primeira das tarefas que realizámos no que respeita ao Programa Atividade Internacional. Iniciou-se com a primeira reunião com o Dr.º H e, assim, senti a necessidade de pesquisar e compreender um pouco melhor o referido Programa. Ao longo da reunião, o Dr.º H esclareceu os pontos gerais referentes às Escolas Europeias e à SICI (*Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education*), onde desenvolve o seu trabalho. Aspetos como missão, objetivos, história, funcionamento, organização, as responsabilidades e o papel desempenhado pela IGEC nas mesmas, foram todos referidos pelo Coordenador.

Após a reunião consultei, no que respeita às Escolas Europeias, o Decreto-Lei n.º1/97, de 3 de Janeiro, que fixa o seu Estatuto, assim como, o regulamento interno dos Conselhos de Inspeção e explorei o *site*, com o objetivo de compreender melhor a atuação e funcionamento. Consultei, ainda, o *site* da IGEC e li a informação que consta no mesmo acerca das Escolas Europeias.

Em relação à SICI consultei o seu *site* e o da IGEC, a fim de compreender como desenvolve a sua atividade, quais os seus países membros, entre outros aspetos.

Assim, a consulta dos documentos que enquadram a atividade da AEE, a leitura destes documentos e *sites* demonstrou-se essencial para a minha inclusão no estágio. Apesar de nos ter sido feita uma introdução relativamente à Atividade Internacional, bastante detalhada e proveitosa, a pesquisa e o contato com os próprios documentos orientadores da prática é sempre útil e necessária.

O Programa Internacional era uma área que desconhecia por completo e que pensava até ser um pouco mais complexa que os restantes programas. Deste modo, os momentos

de leitura e pesquisa foram fundamentais para me poder enquadrar no que respeita a este tema.

Atividade 2 – Estudo relacionado com as Inspeções europeias e a ação disciplinar (organização e análise) (22 de Setembro – 8 de Outubro de 2014; 22 de Outubro – 28 de Outubro de 2014)

A *Standing International Conference Inspectorates* (SICI) é uma associação de Inspeções de Educação Europeias que presta serviços aos seus membros e intenta contribuir para a melhoria dos sistemas educativos através da disponibilização de informação sobre os respetivos sistemas de inspeção e da promoção e organização de atividades de carácter formativo.

A Inspeção de Educação portuguesa é um dos membros da SICI e, como tal, realizei algumas atividades relacionadas com esta associação ao longo do estágio. Primeiramente, foi feita pelo Dr.º H uma pequena introdução sobre esta atividade internacional, nomeadamente em que consiste, os seus objetivos, as suas principais atividades, assim como os seus órgãos administrativos. De seguida, foi-nos atribuída a tarefa de organizar um conjunto de respostas colocadas aos vários países/regiões membros da SICI acerca das suas competências no campo da ação disciplinar nas escolas, nomeadamente: 1) Is your Inspectorate responsible for the disciplinary proceedings against staff working in education? 2) In case the schools or their staff do not proceed according to the norms, what does your Inspectorate do? 3) If the Inspectorate has nothing to do with disciplinary issues, who has that responsibility?

Numa primeira fase, a nossa tarefa consistiu em organizar numa tabela as respostas dos vários membros, para que posteriormente, pudéssemos fazer uma análise mais aprofundada, de modo a compreender como cada inspeção lida com a ação disciplinar nas escolas, e se esse processo é ou não semelhante ao de Portugal.

Após organizarmos as respostas foi necessário relê-las com maior atenção e redigir um pequeno texto que sintetizasse, de um modo geral, as respostas às questões. Assim, pude concluir que os países respondentes parecem ter uma posição idêntica no que toca aos processos disciplinares, ou seja, as organizações inspetivas não são responsáveis pela ação disciplinar nas escolas, este é um campo da responsabilidade das administrações das escolas e locais. Também no caso de Portugal, a IGEC tem vindo a minimizar a sua ação neste campo devido à recente delegação de competências na

direção de cada Agrupamento/Escola. A sua intervenção verifica-se apenas em casos extremos quando a administração interna da escola não é capaz de resolver.

Uma segunda parte desta atividade foi-nos proposta a 22 de Outubro e consistiu na análise das respostas dos membros da SICI acerca dessas competências (Anexo 14). Após a organização das respostas, em grelha, a etapa seguinte, proposta pelo Dr.º H, foi a de encontrar categorias de análise, consoante as perguntas, para, assim, chegarmos às conclusões do presente estudo.

Inicialmente, optámos por fazer uma análise aplicando o método de análise de conteúdo de entrevistas aprendido ao longo da Licenciatura e do Mestrado. No entanto, tivemos muita dificuldade em encontrar categorias e subcategorias que fizessem sentido. Após refletirmos e trocarmos ideias reunimos de novo com o Dr.º H e concluímos que não seria esse o caminho. Como tal, passámos a um método de análise mais simples e objetivo. Contudo, a dificuldade em encontrar categorias de análise que abrangessem as tão distintas respostas dos membros da SICI manteve-se. O trabalho foi repetidamente reformulado até que chegássemos a um produto final satisfatório. Várias foram as orientações dadas pelo Dr.º H, no sentido de melhorar a análise das respostas dos membros da SICI, nomeadamente aglomerando algumas categorias, retirando e adicionando outras. Neste sentido, e após uma nova revisão identificaram-se ainda pequenos ajustes a fazer no documento, que acabaram por ser terminados.

A presente atividade revelou-se bastante interessante no sentido em que me foi possível conhecer e compreender, de um modo geral, as principais linhas orientadoras da ação disciplinar nos países que se constituem membros da SICI. Como tal, pude verificar a semelhança de muitos deles com Portugal, e assim perceber que, embora sejam países diferentes, trabalham de uma forma muito similar.

As conclusões retiradas após a análise revelaram que as organizações inspetivas não são responsáveis pela ação disciplinar nas escolas, este é um campo da responsabilidade das administrações das escolas e das autoridades locais. Também em Portugal, a IGEC reduziu a sua ação neste campo devido à recente delegação de competências na direção de cada Agrupamento. Este foi um aspeto bastante importante, uma vez que, anteriormente à análise das respostas pensava vir a encontrar formas de atuar bastante diferentes, o que não se verificou.

Uma dificuldade desta atividade foi a análise das respostas, de forma a manter o rigor e veracidade dos resultados. Apesar de encontrarmos resultados bastante semelhantes

não poderíamos generalizar nem ocultar informação que poderia ser útil. Dada a grande quantidade de respostas foi essa a nossa principal preocupação.

Atividade 3 – Preparação de certificados das Escolas Europeias (23 de Setembro de 2014)

As Escolas Europeias são instituições de ensino oficial, sob a direção da Comissão Europeia, constituídas com a função de ministrar uma educação comum aos filhos do pessoal de instituições da Comunidade. A IGEC, cujos representantes integram os Conselhos de Inspeção, tem por missão assegurar a qualidade do ensino ministrado nestas escolas, a tutela pedagógica dos professores dependentes da sua administração e proceder às inspeções necessárias. Como tal, após nos inteirmos da sua missão, objetivos, funcionamento e organização, bem como das responsabilidades e do papel desempenhado pela IGEC, foi-nos proposto o preenchimento de alguns certificados. Este certificado era respeitante ao curso de formação “*Portuguese Mother Tongue*” que teve lugar na Escola Europeia de Bruxelas IV.

Esta foi uma atividade realizada no início do estágio que nos permitiu estar em contacto com a atividade internacional e perceber algumas das suas ações e atividades. A tarefa revelou-se bastante simples, consistiu no preenchimento dos certificados com o nome dos participantes. Embora não exigisse grande complexidade foi-me possível compreender que tarefas desta natureza, burocráticas e rotineiras, são uma constante num trabalho de carácter administrativo.

Atividade 4 – Análise de questionários de avaliação da ação de formação de professores realizada no âmbito das Escolas Europeias (1 de Outubro – 2 de Outubro de 2014)

Ao longo do estágio foi-nos proposta uma outra tarefa no que toca à atividade internacional. Esta consistiu na análise dos questionários de avaliação da ação de formação de professores, designada “*Portuguese Mother Tongue – The development of written competencies*”, realizada no âmbito das Escolas Europeias. Num primeiro momento, procedemos ao tratamento dos dados dos catorze questionários, construímos gráficos para as questões de resposta fechada e reunimos, numa tabela, as respostas às questões abertas. De seguida, analisámos e interpretámos sob a forma de texto os dados que nos foram disponibilizados.

Esta atividade permitiu-me relembrar competências desenvolvidas, ao longo da licenciatura e do mestrado, no que respeita à realização de gráficos e à análise de questionários. A avaliação desta ação de formação, realizada pelos próprios formandos, resultou em informações bastante úteis e necessárias para quem desenvolveu a ação. Deste modo, foi possível analisar o nível de adesão dos formandos, o nível de satisfação com a formação, a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos e competências.

Atividade 5 – Elaboração das respostas que ilustram a situação vivida em Portugal, no que diz respeito às competências da IGEC no campo da ação disciplinar nas escolas (2 de Outubro – 10 de Outubro de 2014)

No seguimento da atividade que desenvolvemos, no âmbito da SICI, acerca das competências das diferentes inspeções, no campo da ação disciplinar nas escolas, foi-nos lançado o desafio de recolher, junto dos Serviços Jurídicos, a resposta a estas três questões no que respeita a Portugal (Anexo 15). Como tal, reunimos com dois inspetores juristas, com o objetivo de colocarmos as questões acerca das competências da IGEC no campo da ação disciplinar nas escolas. Assim, retirámos notas para que pudéssemos construir uma resposta clara e precisa e comunicar esses dados à SICI. Para além da reunião com os Serviços Jurídicos, consultámos a informação presente no *site* da IGEC sobre a atividade “Provedoria e Ação Disciplinar”, o Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de Julho – que estabelece o estatuto específico do pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – e o Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de Novembro – que estabelece o estatuto do ensino particular e cooperativo de nível não superior. De acordo com a informação recolhida e os documentos consultados elaborámos a resposta às questões colocadas.

Dada a complexidade do campo da ação disciplinar, esta foi uma atividade na qual senti alguma dificuldade e que me permitiu desenvolver competências ao nível da precisão e clareza na escrita inerente aos conceitos jurídicos e à legislação.

Foi possível perceber que, em Portugal, assim como na maior parte dos países membros da SICI, a ação disciplinar nas escolas é da competência de várias entidades (Diretor de Agrupamento, Diretor-Geral dos Estabelecimentos Escolares, IGEC e Ministro da Educação e Ciência) consoante a gravidade da situação disciplinar.

Uma das dificuldades que senti relativamente ao desenvolvimento desta tarefa foi aquando da conversa com os inspetores da área jurídica. Esta não é uma área da qual tinha conhecimento, como tal, a apresentação e a explicação de determinados decretos-lei, assim como de alguns despachos, tornaram-se bastante confusos. Ainda assim, após a conclusão da tarefa desenvolvi imensas competências.

**Atividade 6 – Planificação da agenda de trabalho do Dr.º H para visita às Secções Portuguesas nas Escolas Europeias de Bruxelas I e Luxemburgo II.
(29 de Outubro; 3 e 20 de Novembro de 2014; 16 de Abril; 21 de Maio de 2015)**

Os Professores das Escolas Europeias são avaliados obrigatoriamente nos 2.º e 5.º anos de destacamento. Os inspetores nacionais participam no processo, deslocando-se às secções para desenvolver atividades associadas à avaliação. Normalmente, o Dr. H aproveita essas ocasiões para efetuar um balanço do trabalho desenvolvido pelas secções no final do primeiro período escolar. Deste modo, e em conjunto com a minha colega de estágio, procedemos a pedido do Dr.º H, à planificação da sua visita às Escolas Europeias de Bruxelas II e Luxemburgo I, que se viria a realizar de 2 a 5 de Dezembro – no âmbito da avaliação de professores portugueses nas respetivas secções portuguesas. Começámos por aprofundar o nosso conhecimento acerca da atividade e, como são realizadas as avaliações dos professores portugueses, do ponto de vista metodológico, entre outros aspetos. Com base nos horários dos professores que iriam ser avaliados e nas indicações do Dr.º H, relativamente às viagens, procedimentos e duração das atividades, iniciámos a planificação. Após a revisão do trabalho este seguiu para os professores avaliados/observados, que poderão colocar outras condições e resultar numa nova reformulação da agenda.

No dia 16 de Abril, planificámos uma nova visita às Escolas Europeias de Bruxelas II e Luxemburgo I a realizar de 2 a 5 de Junho, também de acordo com, os horários dos professores que seriam avaliados e com as indicações do Dr.º H.

A complexidade inerente a esta tarefa levou a que reformulássemos o documento diversas vezes até chegarmos a uma versão final. Esta atividade acabou por se revelar bastante difícil, exigindo inúmeras visitas ao gabinete do Dr. H para o esclarecimento de dúvidas, assim como constantes alterações na agenda a pedido do Dr. H e devido a incompatibilidades de horários.

Com a presente tarefa, pude desenvolver diversas competências associadas à organização e gestão de tempo e horários de diversos elementos, o que se demonstra bastante difícil quando existe uma agenda a ser cumprida.

Atividade 7 - Atualização do perfil da IGEC na página oficial da SICI (20, 26 e 27 de Novembro, 1 e 11 de Dezembro de 2014, 9, 10, 11 e 12 de Fevereiro de 2015)

Quando acedemos à página oficial da SICI podemos consultar o perfil da entidade inspetiva de todos os estados-membro. Como tal, é necessário que cada entidade mantenha o seu perfil atualizado, com informação acerca do seu funcionamento e das suas competências. Deste modo, o Dr.º H pediu-nos que atualizássemos o perfil da IGEC, anteriormente realizado por outras estagiárias. Esta tarefa consistia na atualização de um conjunto de dados e informação sobre o funcionamento e organização do Sistema Educativo Português, assim como as funções, responsabilidades, papéis e a estrutura organizacional da própria IGEC.

Inicialmente, realizámos uma leitura integral do documento já construído e assinalámos a informação que necessitava ser atualizada. Assim, procedemos à consulta da legislação em vigor, como é o caso do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, que regulamenta a avaliação do Ensino Básico; o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, que regulamenta o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória; e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Após concluirmos a leitura e consultarmos a atual legislação verificámos que as alterações a fazer seriam muito poucas uma vez que não se registaram grandes mudanças.

Posteriormente, numa segunda fase (fevereiro), atualizámos os pontos cuja informação se encontrava *online* nas páginas oficiais dos serviços do MEC, assim como, nos documentos legislativos. A informação não disponibilizada *online* que necessitava ser atualizada não foi possível recolher, por falta de tempo. Esta última fase implicava realizar entrevistas com os profissionais de vários serviços do Ministério da Educação e Ciência, indicados pelo Dr.º H, o que não nos foi possível realizar.

A presente tarefa revelou-se bastante pertinente e útil no sentido em que, com base nas páginas oficiais e nos documentos legislativos permitiu obter uma perspetiva geral do

trabalho e das ações da IGEC. O próprio contato com alguns elementos da Inspeção, de modo a verificar a atualidade dos dados que se encontravam no texto já construído pelas anteriores estagiárias, permitiu-me conhecer outros elementos da IGEC. Assim, embora a atividade não tenha sido concluída, o seu desenvolvimento permitiu-me aprofundar conhecimentos acerca do Sistema Educativo Português, principalmente acerca da estrutura e organização curricular do ensino profissional e dos Ensinos Básico e Secundário. Por fim, a leitura do perfil e a recolha da informação necessária apoiaram também a escrita do capítulo do presente relatório, relativo à caracterização da IGEC.

Atividade 8 - Processo de seleção de interessados na mobilidade, para o exercício de funções docentes nas Escolas Europeias (8, 9, 13 e 29 de Abril de 2015)

Esta tarefa teve início com o pedido do Dr.º H para que organizássemos a informação pessoal e profissional dos interessados no exercício de funções no ciclo primário, nas seções portuguesas das EE de Luxemburgo I e Bruxelas II, pelo que o Coordenador se apresenta responsável. A presente atividade decorreu do aviso publicado para o preenchimento de horários para o exercício de funções docentes em regime de mobilidade por destacamento nas Escolas Europeias (EE).

Deste modo, procedemos à leitura dos formulários de apresentação de proposta de mobilidade dos interessados e organizámos num documento quatro tabelas: uma composta pelos dados pessoais dos interessados (nome, contacto, *e-mail* e o Agrupamento de Escolas a que pertencem); a segunda composta pelos critérios de elegibilidade (entrega do formulário no prazo estipulado; professor do quadro da escola; professor em efetivo exercício de funções; professor com 5 anos de efetivo serviço docente, com turmas atribuídas nos últimos 10 anos); a terceira tabela composta pela experiência profissional (habilitações académicas, formação profissional e experiência profissional) e a quarta tabela composta pelos critérios a ter em consideração na entrevista (habilitações académicas, formação profissional e experiência profissional).

Seguidamente, nos dias 8 e 9 de Abril de 2015, foi-nos dada a oportunidade de observar duas entrevistas realizadas a interessados no exercício de funções docentes no ciclo secundário. A primeira dizia respeito ao preenchimento da vaga de Professor de Química, na EE de Bruxelas II e a segunda ao preenchimento da vaga de Professor de Filosofia, na EE de Luxemburgo I. As entrevistas tiveram a duração de uma hora e foram conduzidas por uma comissão de seleção, nomeada por despacho do Senhor Inspetor-Geral. Inicialmente a comissão de seleção foi apresentada e foi solicitada a

autorização dos entrevistados relativamente à nossa presença, na qualidade de observadoras. Numa primeira parte foram colocadas questões relacionadas, essencialmente, com a motivação e aptidão pessoal. Numa segunda parte foram colocadas questões relacionadas com a experiência profissional, com as práticas pedagógicas, com o desenvolvimento do currículo e com estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem. A terceira parte das entrevistas realizou-se em francês, a fim de perceber se os interessados detinham os requisitos mínimos no que respeita às competências linguísticas necessárias para o exercício da função. Concluídas as entrevistas, a comissão trocou ideias acerca dos candidatos e apesar de não influenciar a decisão tomada, foi-nos também pedida a opinião com base nas entrevistas que observámos.

Posteriormente, no dia 29 de Abril de 2015, observei mais duas entrevistas, porém desta vez realizadas via *Skype*, a dois interessados no exercício de funções docentes no ciclo primário, na EE de Luxemburgo I e Bruxelas II. Cada entrevista teve aproximadamente a duração de uma hora e decorreu de forma semelhante às entrevistas anteriores, embora constituídas por profissionais diferentes.

A oportunidade que nos foi dada de estarmos presentes num processo de seleção desta importância, revelou-se, para mim, muito interessante, uma vez que pude presenciar como decorre todo o processo, o seu grau de dificuldade e todas as orientações que têm de ser seguidas pela própria comissão europeia.

Para além disso, pude observar e compreender, de forma bastante atenta, os aspetos valorizados numa entrevista, tais como a postura e a disposição do candidato, o discurso, o espírito de iniciativa e a capacidade de argumentação. No fundo, foi-me possível compreender qual o comportamento adequado numa entrevista de trabalho.

Atividade 9 - Construção de gráficos apresentados no relatório global da *Whole School Inspection* (12, 13, 14 e 18 de Maio de 2015)

A presente atividade decorreu de um pedido da Dr.^a HC, membro do Conselho de Inspeção do Ciclo Secundário das EE, para a colaboração na construção de gráficos interpretativos do desempenho das escolas avaliadas, entre 2011 e 2015, no âmbito da *Whole School Inspection*. Os gráficos integram o relatório global da atividade e ilustram os resultados obtidos pelas escolas avaliadas em oito domínios: I. *Management and Organisation*; II. *School Ethos and Climate*; III. *Curriculum and Planning*; IV. *Resources*;

V. *Teaching and Learning*; VI. *Assessment and achievements*; VII. *Support*; VIII. *Quality assurance and development*.

Os domínios de avaliação são compostos por campos de análise, constituídos por um conjunto de descritores, que orientam os inspetores no processo de análise. Após a avaliação de cada escola, é elaborado um relatório onde é feito um comentário escrito e atribuída uma classificação a cada um dos campos de análise e por nível de ensino (primário e secundário). Para construirmos gráficos fáceis de interpretar, agrupámos por domínio de avaliação e por ciclo de ensino as classificações obtidas. Deste modo, resultou um gráfico para cada domínio de avaliação, com a percentagem de escolas por cada ciclo, que obtiveram as classificações de 1, 2, 3 e 4 em cada um. Por fim, de modo a facilitar a compreensão dos gráficos, elaborámos um comentário interpretativo para cada um deles.

Esta foi uma atividade com alguma complexidade uma vez que a informação era diversa e pretendíamos construir uma análise clara. Como tal, realizámos algumas tentativas que acabaram por não resultar dada a quantidade de informação utilizada.

A partir desta tarefa pude compreender melhor o processo de avaliação externa das Escolas Europeias (*Whole School Inspection*), assim como, as suas características, a avaliação, a metodologia utilizada, os domínios de avaliação e respetivos campos de análise, a escala de avaliação e a estrutura do próprio relatório global da atividade.

Por fim, permitiu-me rever competências desenvolvidas ao longo da licenciatura e do mestrado, no âmbito da construção e análise de gráficos.

3. Outras atividades

Atividade 1 – Reunião para formalização do Estágio

O primeiro contacto com a IGEC realizou-se através de uma reunião de apresentação, que contou com a presença da Dr.^a L, subinspetora-geral, do Dr.^o H, responsável pela Atividade Internacional, assim como da Professora Estela Costa, orientadora de estágio.

Nesta primeira reunião apresentei-me, referi quais os motivos de escolha da IGEC enquanto organização eleita para a realização do estágio, e quais as áreas de ação que mais me suscitavam interesse.

Posteriormente a Dr.^a L e o Dr.^o H mencionaram, de modo sucinto, algumas das atividades a realizar ao longo do estágio, a fim de nos preparar e enquadrar, de modo

geral, na ação da organização. Definiu-se, ainda, o início do estágio, a começar no dia 15 de Setembro, bem como o horário de trabalho, sendo este das 10h00 às 13h00.

Esta reunião demonstrou-se bastante útil para compreender e desmistificar um pouco a imagem burocrática e formal que tinha anterior à entrada na Inspeção. É importante referir a total abertura e preocupação que sempre demonstraram desde o primeiro dia. As reuniões realizadas ao longo do estágio foram fundamentais para a concretização das atividades, pois representaram momentos de apresentação e contextualização dos temas a trabalhar. Para além disso, permitiram o constante acompanhamento das atividades realizadas.

Atividade 2 – Trabalho académico (29 Setembro de 2014; 1, 3, 9, 10 e 11 de Dezembro de 2014; 12, 13, 14,15 e 29 de Janeiro; 11 e 12 de Fevereiro; 10, 11, 12, 16 e 24 de Março; 6, 13, 14, 15 e 20 de Abril; 5, 6, 7, 11 e 21 de Maio de 2015)

O trabalho académico foi desenvolvido ao longo da presença do estágio, uma vez que, após terminadas as tarefas que nos eram pedidas, retomava à escrita do relatório. Deste modo, muitas das leituras de documentos, tanto *online* como em papel, tive a oportunidade de realizá-las em contexto de estágio.

Atividade 3 – Conferência Internacional Multilinguismo, Competitividade e Mercados de Trabalho (4 de Dezembro – 5 de Dezembro)

A Conferência Internacional teve lugar no *Novotel Lisboa* e realizou-se durante a tarde do dia 4 de Dezembro de 2014 e o dia 5 de Dezembro de 2014. Eu e a minha colega de estágio fomos convidadas pelo Dr.º H para que representássemos a IGEC neste encontro.

Foi uma conferência organizada pela *Agência Nacional para a Gestão do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida*, no âmbito do programa *Erasmus + Educação e Formação*. Como o título indica, foram apresentados e debatidos temas relacionados com a importância e a necessidade, no contexto atual, de desenvolver competências linguísticas, quer no campo académico, quer no campo profissional.

Cada um dos dias foi dedicado a um tema específico. Na tarde do primeiro dia debateu-se o tema “*Línguas e Culturas para os Mercados de Trabalho*”.

O Professor Stephen Hagen, da Universidade de *Wales Newport*, apresentou o Projeto “*PIMLICO*” (*Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies*). Este projeto foi desenvolvido no âmbito de uma iniciativa proposta pela Direção-Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia no ano de 2011, destinada a promover a utilização de “estratégias linguísticas” pelas pequenas e médias empresas europeias. É um projeto que identifica e descreve exemplos de boas práticas de pequenas e médias empresas, cujo bom desempenho e grande número de trocas comerciais se deve à implementação de “estratégias linguísticas”.

O Professor José Pascoal, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, apresentou o projeto “*Voice of Employers and Employees to Good Practice*”, que tem como finalidade compreender quais as necessidades linguísticas dos empregadores e dos empregados emigrados. Este estudo foi desenvolvido em três países: Portugal, Alemanha e Itália e tem como objetivos divulgar boas práticas para promover a inclusão de trabalhadores emigrantes, perceber a perspetiva dos *stakeholders*, entre outros.

O segundo dia da conferência internacional iniciou-se com o tema “*Apoios Europeus para o Multilinguismo*”.

A oradora Sarah Breslin apresentou a instituição a que pertence, o *European Centre of Modern Languages*. Este centro foi fundado em Graz (Áustria), em 1994, pelo *Council of Europe*, com a finalidade de promover a aprendizagem de línguas de modo mais eficiente e promover o ensino de línguas inovador e de qualidade. Para tal, o centro apoia os seus países-membros na implementação de políticas eficazes e práticas no ensino de línguas. Disponibiliza, ainda, um conjunto de recursos que se destinam a vários públicos (formadores, professores, decisores políticos) e desenvolve várias atividades, formações e projetos. Ao longo da sua apresentação, Sarah Breslin alertou para o facto de a diversidade linguística e cultural hoje em dia ser encarada como um obstáculo, quando na verdade é uma mais-valia, e identificou alguns dos riscos que existem quando essa diversidade é desvalorizada.

A segunda intervenção da manhã foi feita pela Kristina Cunningham, da Direção-Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia (setor do multilinguismo). Nesta apresentação debateu-se a importância do desenvolvimento de competências linguísticas para a empregabilidade, mobilidade e crescimento. Ao concluir a apresentação, Kristina Cunningham salientou a importância de promover a mobilidade e reduzir as lacunas linguísticas que se registam nos vários países europeus. Para tal, a participação no Programa Erasmus + poderá constituir uma solução para estas duas necessidades.

Seguiu-se a intervenção de Denise Moura, do Departamento de Relações Internacionais, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), que consistiu na apresentação do *Europass* e na utilidade que este documento tem para a FLUL. O *Europass* é composto por cinco documentos (*Curriculum Vitae*, Passaporte de línguas, *Europass*-mobilidade, Suplemento ao certificado e Suplemento ao diploma) e tem como finalidade apresentar as qualificações e as competências de uma forma clara e compreensível na Europa. A FLUL solicita o *Europass* em situações de candidatura a programas de mobilidade e candidatura a estágios curriculares.

Após o almoço retomaram-se as atividades com o tema “*Certificação*”, nomeadamente a certificação de competências linguísticas.

Neste sentido, Franz Mittendorfer apresentou o programa europeu “*Certiligua Label of Excellence for Plurilingual, European and International Competences*”. Este programa certifica as competências linguísticas dos estudantes que desejam continuar os estudos num país europeu. Para além do certificado fornecido pela instituição académica de origem, para ser admitido numa universidade internacional, o estudante tem de apresentar um certificado – que, neste caso, poderá ser o *Certiligua* – que comprove o domínio da língua do país de acolhimento.

Posteriormente realizou-se um debate que contou com a presença de Anne Ricordel (Embaixada da França), Stephen Hoffmann (*Goethe Institut*) e Tim Perry (*The British Council*). Neste debate os oradores explicaram como se processa a certificação de competências linguísticas na França, na Alemanha e na Inglaterra. Concluiu-se que nos três países a certificação se realiza de forma semelhante. Assim, na França são exigidos o DELF ou o DALF e na Alemanha o KDS (*Kleines Deutsches Sprachdiplom*) e o GDS (*Großes Deutsches Sprachdiplom*) (estes diplomas correspondem aos seis níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: DELF e KDS – A1, A2, B1 e B2 e o DALF e GDS – C1 e C2). No que diz respeito à Inglaterra, a certificação pode ser realizada pela *Cambridge English: Language Assessment* e pelo *Certificate of Proficiency in English* (CPE).

Sobre o subtema “*Desafios Futuros no Presente*”, Sandra Pereira do Instituto de Avaliação Educativa, falou sobre o teste “*Key for Schools*”, um teste desenvolvido pela *Cambridge English Language Assessment* e aplicado em contexto escolar a todos os alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade em Portugal. Este teste avalia quatro áreas de proficiência linguística: compreensão da leitura e expressão escrita, compreensão do oral e produção oral e permite verificar se o aluno é capaz de usar a

língua inglesa em situações do dia-a-dia. Os últimos resultados obtidos com a aplicação deste teste mostram que 53% dos alunos se encontram no nível B1 (utilizador independente) e 47% encontram-se nos níveis abaixo, nomeadamente nos níveis A2 e A1 (utilizador elementar).

A segunda intervenção foi realizada por Mário Filipe, do Instituto Camões, que explicou o processo de certificação das aprendizagens dos alunos da rede do Ensino Português no Estrangeiro (EPE), pelo Estado português. Este processo de reconhecimento das aprendizagens realiza-se através de exames concebidos para diferentes níveis de proficiência (nível A1, nível A2, nível B1, nível B2 e nível C1) e visa reconhecer e acreditar as competências comunicativas dos alunos, residentes ou não em Portugal, no campo da língua portuguesa. Assim, esta certificação facilita a mobilidade dos alunos entre os países em que a rede EPE existe.

A terceira e última apresentação ficou a cargo do Professor José Pascoal, que deu a conhecer o Centro de Avaliação de Português como Língua Estrangeira (CAPLE), membro da ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). À semelhança do programa certificação das aprendizagens dos alunos da rede do EPE, o CAPLE visa acreditar as competências linguísticas, no que diz respeito à língua portuguesa, através da aplicação de exames. Esta certificação permite reconhecer o nível de proficiência da pessoa, nomeadamente o CIPLE (nível A2), DEPLE (nível B1), DIPLE (nível B2), DAPLE (nível C1) e DUPLE (nível C2).

Ao longo de todo o evento salientou-se uma questão transversal: a importância do multilinguismo na conjuntura atual ao nível profissional. Vários estudos comprovaram a influência das competências linguísticas no desempenho e sucesso no mercado de trabalho. A exigência que existe hoje, não só do domínio da língua materna, como de mais duas línguas estrangeiras, constituiu uma surpresa para mim e para a minha colega. Uma vez que o inglês – correntemente considerado como língua universal – tende a sobrepor-se à necessidade de dominar uma segunda língua estrangeira, o que segundo os estudos apresentados não se verifica. Torna-se, assim, imprescindível a aprendizagem de uma terceira língua (ou mais) para vingar no atual mercado de trabalho.

Os resultados anunciados, referentes a Portugal, revelam que o país necessita de um maior investimento e desenvolvimento na área das línguas estrangeiras, quer no campo profissional, quer no campo da formação escolar. A nova medida anunciada pelo Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário – que discursou no final da

conferência – a introdução da disciplina de Inglês no 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, poderá significar um passo em frente na promoção das línguas estrangeiras na formação base dos cidadãos em Portugal.

Uma das principais conclusões, referidas por muitos dos oradores, com a qual concordamos, foi a de que já não podemos ser considerados cidadãos pertencentes apenas a um país, mas sim cidadãos de um mundo globalizado, em que a mobilidade é uma constante e as competências linguísticas se demonstram fundamentais.

Em suma, esta conferência permitiu-me refletir sobre a utilidade e a relevância do multilinguismo no atual contexto profissional, assim como repensar possibilidades de investir na formação linguística, de modo a tornar-me uma profissional mais competitiva e multifacetada.

Embora, tenha sido a única atividade que não se relaciona diretamente com o âmbito do estágio, foi bastante útil assistir à exposição feita relativa a algumas temáticas.

CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

1. Enquadramento teórico e temático

É indiscutível a importância, cada vez mais crescente, que os processos de avaliação de escolas têm vindo a ter no sistema educativo em Portugal. Inicialmente preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), a avaliação das escolas ganhou maior expressão na primeira década do século XXI, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que colocou a ênfase na avaliação externa, avaliação interna e autoavaliação das escolas (art. 5.º a 8.º).

Desde os finais dos anos 90, do século XX, emergiam experiências, programas e projetos-piloto relativos à avaliação, por iniciativa do Ministério de Educação, de entidades europeias, de agências privadas ou até das próprias escolas. De seguida, é possível enumerar alguns desses programas e projetos desenvolvidos no âmbito da avaliação de escola (Azevedo, 2005 p. 37-43): *Observatório da Qualidade da Escola (1992 – 1999)* – desenvolvido no âmbito do “Programa Educação Para Todos”, detentor dos seguintes objetivos: fomento da autoavaliação e promoção da escolaridade básica e combate ao abandono escolar; *Projeto Qualidade XXI (1999 – 2002)* – iniciativa do Instituto de Inovação Educacional (IIE) desenvolvido na sequência dos trabalhos em torno do projeto-piloto europeu sobre a avaliação da qualidade na educação escolar; *Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999 – 2002)* – programa de avaliação externa da responsabilidade da IGE com a duração de quatro anos, detentor dos seguintes objetivos: valorização das aprendizagens e da qualidade da experiência escolar dos alunos; devolução da regulação realizada; indução de processos de autoavaliação; criação de níveis elevados de desempenhos globais e disponibilização de informação sobre o sistema escolar; *Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997 – 2001)* – apoiado pelo Programa Leonardo da Vinci foi baseado numa parceria internacional tendo por objetivo central a construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional; *Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000 – ...)* – resultante de uma parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a empresa “Formação e Serviços em Gestão e Qualidade, Lda.”; *Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias (2000- ...)* – programa desenvolvido pela Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, inspirado no modelo de avaliação de escolas do *Instituto de Evaluación y*

Asesoramiento Educativo, criado pela *Fundación Santa Maria*. Trata-se de um modelo que valoriza as dinâmicas de autoavaliação e uma visão integrada dos processos avaliativos; *Efetividade da autoavaliação das Escolas (2005 - 2007)* – desenvolvido pela IGE, no âmbito do seu programa de Aferição, aplicou-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário públicos e tratou-se de uma atividade de avaliação externa, sob a modalidade de meta-avaliação, que procura responder à pergunta: “Qual é a efetividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?” (IGE, 2005, p. 4). O documento orientador é *Efetividade da Autoavaliação das escolas – Roteiro*.

Em Dezembro de 2002, após o fim abrupto da Avaliação Integrada de Escolas, a Assembleia da República aprovou, por proposta do XV Governo Constitucional, a Lei nº 31/2002 sobre o “Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior”, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). A Lei determinou a intervenção do Conselho Nacional de Educação (CNE), mas tal situação não veio a revelar-se uma vez que o CNE concentrou muito mais a sua ação na produção de pareceres e recomendações aos restantes serviços do Ministério da Educação, do que na avaliação de escolas propriamente dita.

Após a publicação da Lei, para além do início da atividade *Efetividade da autoavaliação das Escolas* pela IGE, desconhecia-se o que de substantivo tinha sido realizado no sentido da sua efetiva aplicação. A autoavaliação (artigo 6.º) passa a constituir um processo obrigatório, desenvolvido em permanência, tendo sido demonstrada pela primeira vez alguma preocupação em definir os seus “termos de análise”. Contudo, não se explicitaram as responsabilidades gerais da administração, para além de uma vaga referência – “conta com o apoio da administração educativa” (artigo 6.º).

A partir de 2006, a avaliação externa constituiu-se como um procedimento piloto construído e experimentado por uma equipa convidada pelo Ministério da Educação, e posteriormente desenvolvida sob a responsabilidade da IGEC, vindo a adquirir diferentes atribuições e responsabilidades.

Atualmente, a Avaliação Externa de Escolas, implementada pela IGEC, encontra-se no segundo ciclo de avaliação, estruturando-se em três domínios: *Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão* – abrangendo um total de nove campos de

análise. As dimensões avaliadas são explicitadas por um conjunto de referentes que constituem elementos a analisar pelas equipas de avaliação. Relativamente ao primeiro domínio, *Resultados*, este apresenta como elementos a analisar pela equipa inspetiva os seguintes: Resultados académicos, Resultados sociais e Reconhecimento da comunidade. No que respeita ao segundo domínio, *Prestação do serviço educativo*, este tem como elementos de análise, Planeamento e articulação, Práticas de ensino e Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens. Por fim, o último domínio, que diz respeito à *Liderança e gestão*, apresenta como elementos a analisar durante a avaliação, Liderança, Gestão e Autoavaliação e melhoria. É neste último domínio que as equipas auscultam as práticas de autoavaliação e autorregulação das escolas, durante o processo de avaliação externa. Ainda assim, e apesar de expresso como um Campo de análise do Domínio Liderança e Gestão (no quadro de referência), a autoavaliação deve assumir uma perspetiva transversal aos três domínios. Esta é, cada vez mais, uma temática sobre a qual se atribui um crescente foco uma vez que se demonstra fundamental no desenvolvimento e melhoria das escolas.

1.1 A avaliação institucional

A avaliação institucional identifica aspetos concretos, formais e informais, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto educativo. Nesta perspetiva, a avaliação apresenta um caráter formativo, e possibilita a compreensão e o conhecimento da própria instituição escolar (Brandalise, 2010, p. 318). De um modo geral, define-se como um produto da integração e inter-relação dos processos de avaliação externa e interna. O processo de avaliação externa deverá completar-se com o processo de autoavaliação e vice-versa. A autoavaliação incide o seu foco no olhar interno da organização, estimulando a utilidade da avaliação. No que respeita à avaliação externa, esta define-se como um olhar externo sustentando a validade da avaliação (Azevedo, 2005, p. 77).

Estes dois processos de avaliação presentes numa organização definem-se segundo duas faces de uma mesma política, estabelecendo uma relação de interdependência e equilíbrio dinâmico. Do ponto de vista da entidade que solicita a avaliação, o que se pretende é verificar até que ponto os resultados correspondem aos objetivos inicialmente propostos, ou até que ponto as estratégias e os processos escolhidos se revelam adequados, isto é, mostram ter sido eficazes ou não. Para além das finalidades técnicas, existem outro tipo de finalidades inerentes à avaliação institucional

relacionadas com o caráter político, como a prestação de contas ou o apoio à decisão através de informação acerca dos procedimentos e resultados alcançados (Azevedo, 2005, p. 18).

Esta importância, cada vez mais crescente, no que toca à disponibilização de informação sobre o desempenho da educação e a qualidade das escolas, levou a uma preocupação com a organização de sistemas de informação que facilitem a divulgação de resultados e prestação de contas, constituindo-se os sistemas de *accountability*. Em Portugal, poderá dizer-se que não existe atualmente nenhum sistema formal de *accountability* pública na educação. Ainda assim, alguns modelos encontram-se em construção e é possível identificar formas parcelares de *accountability* emergentes e legalmente instituídas, para além das que decorrem de regras burocráticas internas ou que sempre existiram de modo não-formal ou informal. O programa de avaliação externa das escolas, atualmente a decorrer, representa uma forma parcelar de *accountability* no sistema educativo em Portugal (Afonso, 2009, p. 60).

A avaliação interna e a avaliação externa têm sido consideradas como essenciais no desenvolvimento escolar. Tendo em conta o contexto de descentralização e autonomia das escolas, a avaliação e a autoavaliação têm sido apresentadas como duas vertentes de uma mesma estratégia, de forma a pressionar as escolas para que concentrem o seu foco nas aprendizagens dos alunos em todos os níveis de ensino de modo a reduzir os níveis de ineficiência. A avaliação externa e a autoavaliação são consideradas duas abordagens complementares na promoção da eficácia escolar. No entanto, como refere Hélder Guerreiro (2015, p. 48): “A organização de dispositivos de autoavaliação nas escolas pode ser olhado com um certo descrédito pelas suas comunidades escolares, se for entendido como uma mera reação a qualquer pressão da administração educativa.”

1.1.1. A autoavaliação das escolas

A avaliação interna, ou autoavaliação² veio também a constituir um foco de atenção nos sistemas educativos. Observou-se uma tendência crescente para a participação de elementos da “comunidade educativa” neste tipo de avaliação, uma vez que, sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola, a participação favoreceria a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporcionaria ainda uma

² Não obstante reconhecer existirem autores que diferenciam as designações ‘autoavaliação’ de ‘avaliação interna’, neste relatório, e para efeitos da análise que me proponho fazer, optei por utilizar indiferentemente ambas as designações. Assim, a designação de avaliação interna é aqui utilizada com o entendimento de autoavaliação.

análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere. Esta avaliação é obrigatória na maior parte dos países, embora com diversos graus de concretização e com diversidade de situações decorrente da autonomia das escolas e da intervenção das autoridades locais (Azevedo, 2005, p. 11).

Candeias (2007, p. 101) define este tipo de avaliação como um processo de responsabilidade da própria escola, que lhe permite olhar para si própria e encontrar aspetos que necessitam de ser alterados ou mantidos para que possam concretizar as metas definidas. Deste modo, define-se como um processo de melhoria do trabalho da organização para que mais alunos aprendam com mais qualidade. Ainda que a escola se organize segundo modelos de avaliação externa, é importante que os reconstrua em função do seu projeto educativo, permitindo que aqueles que os conceberam e desenvolveram sejam capazes de o avaliar segundo a qualidade dos processos e dos resultados conseguidos. Assim, a avaliação interna define-se como um processo que espelha a identidade de uma instituição escolar. Na senda do entendimento de Hélder Guerreiro (2015, p. 265):

“a organização de um dispositivo de autoavaliação de uma escola, com a teia de interações que nele fervilham e que o tornam numa boa prática, dificilmente poderá ser clonado para outra escola – os atores são outros, o contexto (que se pauta pela complexidade de elementos) nunca é o mesmo. Ainda que as escolas estejam próximas, as necessidades de informação avaliativa podem ser diversas e não seguir as mesmas prioridades, entre outras diferenças.”

De um modo geral, todos os processos de avaliação incluem as seguintes fases: a recolha de informação, o juízo, a redação do relatório de avaliação e a concretização das mudanças. No caso da avaliação externa, o acento é colocado na formulação de um juízo, na interna, o acento é na mudança. A tendência é para uma avaliação interna que visa as estratégias e os meios de melhoria da situação existente e uma avaliação externa destinada a controlar a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática (Azevedo, 2005, p. 27).

Almerindo Janela Afonso (2000, p. 214) apresenta três motivações para o desenvolvimento da avaliação interna numa instituição escolar: melhoria do desempenho (reduzir problemas e conflitos fazendo melhorar o ambiente de trabalho e conduzir a uma maior satisfação); avaliação interna como instrumento de apoio ao marketing escolar (passar a toda a comunidade educativa uma boa imagem da escola de forma a se tornar mais credível e a contar com mais apoios e recursos); e gerir a pressão

da avaliação externa institucional (elaborar um “argumentário” baseado nos pontos fracos da organização e na definição de estratégias adequadas à realidade da escola).

Segundo Clímaco (2005, p. 120), o desenvolvimento e a realização da avaliação interna são da responsabilidade da organização que executa a atividade ou o programa e que pode envolver na sua equipa de avaliadores, elementos internos e externos. Este tipo de avaliação não é considerado muito formal e caracteriza-se por ter um carácter progressivo, pois o seu enfoque pode alargar-se a outros campos segundo as práticas e rotinas que se adotam ao longo do processo bem como segundo as recomendações das fases anteriores da avaliação. Neste sentido, o Projeto Educativo deverá ser o referencial estratégico da avaliação interna e o processo de autoavaliação deve centrar-se nos recursos humanos, materiais e financeiros, nos procedimentos ou desempenho profissional e nos resultados, originando uma boa gestão da informação da escola a transpor para o exterior.

Relativamente ao objetivo da avaliação interna, enquanto processo de regulação e controlo, tal como Clímaco (2005, p. 120) afirma:

“é potenciar as capacidades de melhoria existentes na instituição e nos agentes responsáveis pelos programas em avaliação, tornando-os conscientes do seu potencial e orientando o investimento das energias para estratégias adequadas aos melhores resultados”.

A avaliação interna, como qualquer tipo de avaliação, apresenta vantagens e desvantagens inerentes à sua ação. Deste modo Miranda (1999, p. 25) apresenta como vantagens desta avaliação o facto de ser um processo: participativo porque envolve todos os atores educativos numa reflexão sobre os problemas da escola e na procura das melhores soluções para o resolver; personalizado porque tem em conta a individualidade de cada escola; educativo porque possibilita a implementação e o desenvolvimento de um projeto educativo coerente, aferido e evolutivo; e de crescimento e emancipação e por isso facilitador da autonomia da escola. Como desvantagens, o autor apresenta os seguintes aspetos: subjetividade inerente a um processo de Autoavaliação; dificuldades de implementação do processo de Avaliação por in experiência de especialistas; e autonomia limitada para resolver alguns problemas

A pressão sobre as escolas no sentido de prestarem contas e de se tornarem credíveis publicamente, assim como o estatuto de autonomia que é concedido a muitas delas, contribuíram para o desenvolvimento de várias modalidades de avaliação educacional tendo influenciado o surgimento de vários modelos de autoavaliação. Em estudo recente

realizado em Portugal acerca da sustentabilidade da autoavaliação de Escolas, dá-se exemplos de escolas onde o início da autoavaliação, não sendo percebido como decorrendo da pressão da administração educativa, resultou, num caso, de “um problema identificado – a quebra acentuada de alunos – e pela necessidade de inverter tal situação” (Guerreiro, 2015, p. 222); um outro exemplo decorre de uma escola que teve como objetivo “resolver dois problemas: a falta de informação sobre a comunidade escolar e a necessidade de melhorar o desempenho da escola” (idem, p. 238). Em todo o caso, as experiências neste tipo de avaliação caracterizam-se como estratégias de aperfeiçoamento das instituições, adequando os seus objetivos à situação específica de cada escola.

A autoavaliação surge para designar um processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso. MacBeath (2004, cit. por Azevedo, 2005, p. 55) descreve-a como:

“um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende”.

Parece algo de “natural” na vida da escola, mas não é tanto assim, se entendermos a autoavaliação como um processo coletivo e sistemático com algum nível de formalização, organização e intencionalidade.

Existem múltiplas modalidades e expressões de autoavaliação, que podem ser organizadas de diversas formas: em função da orientação externa ou interna, a autoavaliação pode – decorrer da avaliação externa da escola, ter fins internos e externos, monitorizada pelo nível central (por exemplo, pela Inspeção), ter fins internos ou externos, estar integrada na avaliação de programas de melhoria da escola incidindo sobre várias escolas (Scheerens, 2004, cit. por Azevedo, 2005, p. 55-56); do ponto de vista da relação entre avaliação e melhoria, temos – a avaliação da melhoria da escola, com um formato para várias escolas, a avaliação da melhoria da escola numa só escola, a avaliação para a promoção da melhoria da escola, de orientação formativa, para uma escola, a avaliação enquanto meio de melhoria da escola, sob a forma de ação-investigação, para uma escola (Scheerens, 2004 cit. por Azevedo, 2005, p. 55-56); quanto às dimensões em análise, a autoavaliação pode ser centrada sobre as finalidades do sistema educativo na sua globalidade, as prioridades próprias do estabelecimento,

explicitadas no seu projeto, os critérios de eficácia estabelecidos pela investigação, um balanço de competências, base da identificação das necessidades de formação, uma problemática específica, um programa institucional de desenvolvimento (Thurler, 2002, cit. por Azevedo, 2005, p. 55-56).

No entanto, apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a autoavaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não constitui uma prática regular nos sistemas educativos. Esta dificuldade de sustentar práticas de autoavaliação poderá ser explicada por duas razões: “praticada de forma isolada, normalmente fracassa” e “para que seja implementada de uma maneira durável e útil, a avaliação dos estabelecimentos de ensino deve ser coerente, por um lado, com o funcionamento do estabelecimento de ensino e, por outro, com os procedimentos externos de regulação” (Meuret, 2002, cit. por Azevedo, 2005, p. 57). Ou seja, importa salvaguardar a coerência interna na relação com a formação, a alocação de recursos ou a avaliação individual e a coerência externa, não se pode promover a prática da autoavaliação e, paralelamente, manter ou criar dispositivos de pilotagem e de regulação que esquecem ou desvalorizam tal prática.

De facto, a experiência que revela a dificuldade de criar práticas duradouras de autoavaliação mostra também que:

“para que os estabelecimentos escolares possam funcionar como organizações aprendentes, não só é necessário que o sistema escolar lhe conceda uma autonomia parcial de funcionamento, mas também que se dote de um novo sistema de pilotagem, mais capaz de gerir a descentralização” (Thurler, 2002, cit. por Azevedo, 2005, p. 57).

Por outro lado, não é pelo facto de poder ser controlada pelos atores da instituição escolar que a autoavaliação traz, por si só, a eliminação de tensões e conflitos, de perspetivas e interesses diferentes e mesmo contraditórios, designadamente entre professores ou entre estes e os pais. Apesar de ser uma forma potencialmente “amigável” de avaliação, está longe de ser um processo isento de tensões, o que constitui um fator adicional de dificuldade.

1.1.2. A autoavaliação no quadro do segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas

O segundo ciclo de Avaliação Externa de Escolas, que se encontra ainda a decorrer, atribui também ele a ênfase cada vez mais crescente aos processos de autoavaliação, contemplando como um dos objetivos da sua atividade: “incrementar a

responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas” (*Site* oficial da IGEC). Antes da visita da equipa de avaliação, a escola envia para a IGEC, um texto de apresentação denominado “Autoavaliação Organizacional”, onde destaca os seus pontos fortes e fracos, assim como os resultados obtidos na primeira avaliação e as medidas adotadas como resultado desse processo. No texto apresentado deve fazer-se uma análise da escola, baseada nos três domínios e respetivos campos de análise a avaliar pela equipa de avaliação. A escola “pode incluir adicionalmente outros que considere relevantes para a melhor compreensão da sua atividade” (*Site* oficial da IGEC). Para além do texto referido, deverão ainda fornecer diversos documentos, entre eles, o Relatório de Autoavaliação.

A equipa realiza a visita durante três dias, nas escolas secundárias, e quatro dias nos Agrupamentos de escola, ao longo dos quais, para além das visitas às instalações das escolas, também realiza entrevistas em painel com os membros constituintes da comunidade educativa, de forma a “discutir nos painéis as áreas que foram detetadas pela análise do documento de apresentação, dos outros documentos estruturantes da escola, da informação estatística e dos resultados dos questionários de satisfação” (Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas, 2011, p. 53).

Os membros auscultados, nos doze painéis, são os seguintes: conselho geral, equipas de autoavaliação, serviços especializados de apoio educativo e serviços de psicologia e orientação, representante da associação de pais e encarregados de educação e representante dos pais de turma e de grupo, alunos do 4º ano, alunos delegados de turma e associação de estudantes, diretores de turma e respetivos coordenadores, coordenadores de departamentos e responsáveis de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, assistentes técnicos e operacionais; docentes; representantes da autarquia e direção.

A IGEC tem desenvolvido o seu trabalho não no sentido de aferir se existe ou não obediência à norma, e se está ou não de acordo com a conformidade, mas, essencialmente, o levantamento dos pontos fortes e fracos da escola, o envolvimento dos atores no processo de avaliação, o solicitar o contraditório à organização escola e a apresentação de recomendações que poderão ser utilizadas pela escola no seu processo e Plano de Melhoria.

2. Problemática e objetivo geral do estudo

Como vimos anteriormente, cada vez mais é atribuída importância aos processos de autoavaliação, os quais se revelam essenciais para o desenvolvimento e a melhoria das escolas. A própria IGEC valorizou o papel da autoavaliação na passagem do 1º para o 2º ciclo de avaliação externa. Sendo o ‘Relatório de Autoavaliação’ um dos documentos que a equipa de avaliação analisa, antes da visita às escolas, é possível estabelecer a ligação entre a autoavaliação e a avaliação externa, uma vez que a imagem que a escola tem de si mesma (ou quer passar para o exterior) constitui o ponto de partida da Avaliação Externa. É com base nisso que os avaliadores externos interpelam os diferentes intervenientes, nas entrevistas em painel, daí podendo resultar a emissão de juízos avaliativos sobre diversas vertentes (e.g. a consistência, a abrangência, a sistematicidade, a participação, etc.)

Tanto no relatório que as escolas apresentam aos avaliadores, como nos documentos que orientam as suas práticas, verifica-se a existência de uma incidência cada vez maior nas questões da autorregulação, mudança e melhoria. A autoavaliação é vista como um processo que deve dar origem a um conhecimento mais profundo e reflexivo da organização, levando a mecanismos de mudança e a ações de melhoria que, na atualidade, são acionados pela própria avaliação externa da escola.

O processo de avaliação institucional é composto por práticas de avaliação interna e avaliação externa. Ambas ocupam um papel fundamental na avaliação de uma organização, influenciando-se mutuamente. A perspetiva de escola como “organização que aprende” defendida, entre outros, por Carmo Clímaco, concebe a avaliação como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e o desempenho, organizado de modo a identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da sua ação, de forma a poder introduzir as correções necessárias, planear o progresso educativo, ou até rever os próprios objetivos e prioridades estabelecidas. Assim, torna-se essencial saber como se pode fazer da avaliação uma estratégia de desenvolvimento (Clímaco, 2005, p. 189).

“Qualquer processo de autoavaliação contém em si uma perspetiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspetiva de desenvolvimento que lhe está inerente.” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 34).

Dada esta crescente importância em avaliar para a melhoria e para a mudança, a autoavaliação surge preconizada em Decreto-Lei (nº 75/2008), como um instrumento de autonomia das escolas, fundamental para o seu desenvolvimento, reportando-se ao Relatório de Autoavaliação do seguinte modo:

“documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo Agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo” (art.º 9).

Tendo em conta as orientações legais para todo o sistema educativo em termos de autoavaliação, as escolas já desenvolvem dispositivos, instrumentos e processos diversos como consequência dessas indicações e do atual programa de avaliação externa desenvolvido pela IGEC. A legislação não apenas refere que a “avaliação é estruturada com base na autoavaliação a realizar em cada escola, e na avaliação externa” como especifica a obrigatoriedade da autoavaliação (Afonso, 2010, p. 349). Como tal, apesar de estarem a ser desenvolvidos processos de autoavaliação nas diferentes escolas, têm estado a ser concretizados através de processos muito heterogéneos, principalmente no que respeita à sua metodologia.

Deste modo, esta crescente importância que vem sendo atribuída à autoavaliação, por um lado, e a contínua dificuldade das escolas em desenvolver processos internos de avaliação, por outro lado, tornam pertinente a necessidade de se desenvolverem estudos centrados nas escolas, que nos permitam melhor compreender como ocorre o processo, de que forma se rotinizam os procedimentos dentro da organização, quem está envolvido, etc.

Como foi referido anteriormente, a avaliação externa e a autoavaliação estabelecem-se segundo uma relação de interdependência. Assim, a avaliação externa é sustentada pelos processos de autoavaliação realizados pela escola (escrita do relatório, participação da equipa de autoavaliação nos painéis da AEE, etc.). Tendo-me sido dada a oportunidade de poder acompanhar um processo de avaliação externa num Agrupamento de escolas, optei por desenvolver o meu projeto de investigação, neste âmbito, nomeadamente no sentido de captar a multidimensionalidade do processo, centrando o meu olhar na autoavaliação, a partir das vozes da Direção, de elementos da Equipa de Autoavaliação e dos Avaliadores Externos.

Atendendo ao exposto, o propósito central do meu estudo será o seguinte: compreender a avaliação externa das escolas e o processo de autoavaliação do Agrupamento A, a partir das perceções de quem avalia e de quem é avaliado.

3. Orientação Metodológica

Esta investigação está inscrita nos estudos naturalistas, uma pesquisa que se caracteriza por ser a “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem a intervenção de outras variáveis” (Afonso, 2005, p. 43). No âmbito das investigações naturalistas, este estudo integra um estudo de caso, centrado no conhecimento da avaliação externa das escolas e do processo de autoavaliação do Agrupamento A, a partir das perceções dos atores envolvidos.

O estudo de caso consiste “numa pesquisa empírica conduzida segundo uma situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma atividade ou programa (...) com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos” (Bassey, 1999, cit. por Afonso, 2005, p. 70). Deste modo, pretendo explorar um contexto, realizando o estudo de forma evolutiva, descritiva e interpretativa.

No sentido de aprofundar o conhecimento acerca do processo de autoavaliação do Agrupamento A, recorri a diversas técnicas de recolha e tratamento de dados. Primeiramente, a pesquisa documental do tipo arquivista, com base em documentos produzidos e disponibilizados pela IGEC e pela escola. Posteriormente, a partir das observações realizadas, durante a visita da equipa de Avaliação Externa ao Agrupamento e por fim, a realização de entrevistas semiestruturadas utilizadas com frequência nas investigações de tipo naturalista.

3.1. Eixos de análise e questões orientadoras

De modo a efetuar o desdobramento do propósito do estudo em eixos de análise formulados em questões orientadoras apresento o seguinte quadro:

Eixos de análise	Questões orientadoras
1. Conhecer a perceções da IGEC sobre avaliação externa e processos de autoavaliação	De que modo é a autoavaliação percecionada? Como é feita a mediação entre a autoavaliação e a AEE? O que acontece na escola após a avaliação externa?
2. Conhecer o processo	Como se prepara o Agrupamento A para a avaliação externa? De que modo a AEE interfere na vida do Agrupamento A?

de avaliação externa do Agrupamento A	Quais os efeitos da AEE na autoavaliação do Agrupamento A?
3. Compreender o processo de autoavaliação do Agrupamento A	<p>Existe uma política de autoavaliação no Agrupamento A?</p> <p>Em que consiste a autoavaliação do Agrupamento A?</p> <p>Quem compõe a equipa de autoavaliação?</p> <p>Como foi formada a equipa?</p> <p>Qual o grau de participação da comunidade escolar no processo de autoavaliação?</p> <p>As ações de melhoria implementadas são monitorizadas e avaliadas continuamente?</p> <p>Como é elaborado o relatório final de autoavaliação?</p> <p>Como são divulgados os resultados?</p> <p>Quais os efeitos da autoavaliação e de que modo é que esta informa a tomada de decisão no Agrupamento A?</p>

Quadro 1: Eixos de análise

3.2 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Tendo em conta as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados neste projeto de investigação, torna-se fundamental aprofundar cada um deles. Como tal, descreverei primeiramente as três técnicas de recolha de dados utilizadas e, de seguida a metodologia de análise que utilizei, no âmbito da abordagem naturalista.

3.2.1. Análise Documental

A análise documental do tipo arquivista consiste segundo o professor Natércio Afonso (2005, p. 88):

“na utilização da informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação. Nesta situação o investigador não necessita de recolher a informação original, limitando-se a consultar informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas geralmente diferentes dos objetivos de pesquisa”.

A análise de documentos tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente, ou seja, os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados. Afonso (2005, p. 89) distingue três tipos de documentos:

- os documentos oficiais que se encontram nos arquivos dos diversos departamentos da administração pública (MEC), documentação dos

arquivos das organizações escolares, publicações oficiais do Estado, escolas, centros de formação;

- os documentos privados constituídos por registos estatísticos que reúnem informação quantitativa em função de critérios previamente definidos, informação recolhida e organizada pelos diversos departamentos do Estado (como o INE), diversos serviços do MEC (informação recolhida em cada escola – valores, taxa de sucesso escolar, abandono), em geral, de acesso mais restrito, incluem-se arquivos de empresas, escolas particulares, partidos políticos; e
- os documentos públicos onde se incluem, entre outros documentos, a imprensa, que pode ser abordada como objeto ou fonte de investigação.

Para a realização do meu estudo, recorri a documentos oficiais, como por exemplo documentos de enquadramento da AEE, assim como documentos estruturais da atividade do Agrupamento (vd. secção 4.1).

3.2.2 Observação Participante

As observações realizadas durante o estudo foram constantes, porém, aquelas que considero mais relevantes ocorrem na Avaliação Externa de Escolas durante a visita ao Agrupamento. A observação dos painéis, assim como, a própria visita ao AE A resultaram na obtenção de um conjunto de informação extremamente relevante.

A metodologia da observação é realizada por um ou mais observadores e a sua função não consiste em formular juízos de valor ou propor hipóteses explicativas, mas sim interpretar de forma clara e objetiva a realidade dos dados observados. Segundo Estrela (1984, p. 27) “a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real”. Este autor refere, ainda, que uma correta prática de observação requer a formulação de objetivos gerais e específicos com vista à “delimitação do campo de observação”, à “definição de unidades de observação” e ao “estabelecimento de sequências comportamentais”. Deste modo, é fundamental que o observador assuma um papel imparcial, não devendo impor as suas opiniões, de maneira a não influenciar os sujeitos nem a ser influenciado.

De acordo com o grau de participação do observador, a observação pode ser participante ou não participante (Bogdan & Biklen, 1994). A observação participante é

adequada quando os observadores pretendam compreender um conjunto de fenómenos apenas passíveis de serem observados a partir de dentro sendo, por isso, informação privilegiada. Os observadores participantes devem tentar interagir com os seus sujeitos “de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68).

Neste projeto de investigação recorri à observação participante, uma vez que participei e interagi no processo de Avaliação Externa do Agrupamento, assim como no quotidiano da própria IGEC o que permitiu desenvolver o meu trabalho, acedendo a informação privilegiada, que observei em contexto e que recolhi com o intuito de abarcar um conjunto de dados apenas passíveis de serem apreendidos através da observação *in loco*.

No quadro que se segue, identifico as observações realizadas no processo de Avaliação Externa do Agrupamento que utilizarei ao longo da minha análise.

Atividade	Data	Local	Código
Sessão de Apresentação	02/03/15	Auditório da Caixa Agrícola	GO1
Painel Conselho Geral	02/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO2
Painel da equipa de autoavaliação	02/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO3
Painel dos alunos do 4º. Ano	03/03/15	Biblioteca da Escola Básica	GO4
Painel dos Coordenadores de Departamento e Responsáveis de outras estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica	03/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO5
Painel dos Assistentes Técnicos e Operacionais	04/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO6
Painel dos alunos Delegados de turma e Comissão de Estudantes	04/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO7
Painel dos Docentes e Técnicos dos Serviços Técnico-Pedagógicos	04/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO8
Painel dos Diretores de turma e respetivos Coordenadores	04/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO9
Painel dos Representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação e Representantes dos Pais de grupo e de turma	04/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO10
Painel dos Representantes da Autarquia	05/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO11
Painel dos Docentes	05/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO12
Painel com a Direção	05/03/15	Escola Sede do Agrupamento	GO13

Quadro 2: Lista de observações realizadas

3.2.3 Entrevista semiestruturada

A informação que serviu como base para o desenvolvimento dos eixos em análise foi recolhida a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas a três elementos do Agrupamento A (anterior coordenadora da equipa de autoavaliação, coordenadora da equipa de autoavaliação e Diretora do AE), assim como ao avaliador externo presente no processo de AEE.

Entrevistado	Data	Local	Duração	Código
Ex-Coordenadora da Equipa de Autoavaliação	28/09/15	Escola Sede do Agrupamento	00:26:26	E1
Coordenadora da Equipa de Autoavaliação	28/09/15	Escola Sede do Agrupamento	00:20:42	E2
Diretora do Agrupamento	28/09/15	Escola Sede do Agrupamento	00:38:32	E3
Avaliador Externo	29/10/15	Inspeção-geral da Educação e Ciência	00:20:41	E4

Quadro 3: Lista de entrevistas realizadas

Deste modo, foi através desta técnica de recolha de dados que me foi possível aceder às perceções dos atores envolvidos no processo de autoavaliação. Segundo Afonso (2005), a entrevista caracteriza-se pela interação verbal que existe entre o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas qualitativas variam quanto ao seu grau de estruturação. Estas podem ser definidas como: estruturadas, não-estruturadas e semiestruturadas, “em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado” (Afonso, 2005, p. 97).

A entrevista semiestruturada pressupõe geralmente um guião, entendido como um “instrumento de gestão da entrevista” (Afonso, 2005, p. 99) que deve ser construído com base nas questões de pesquisa e nos eixos de análise do projeto de investigação. A estrutura comum deste guião tem uma “estrutura matricial” (idem), organizada em torno de objetivos, questões e outros tópicos onde, a cada novo objetivo, correspondem uma ou mais questões, assentes em tópicos a abordar. Estes tópicos são utilizados na gestão do discurso do entrevistado no decorrer da entrevista, permitindo ao entrevistador orientar a “interação verbal” (Afonso, 2005, p. 98) estabelecida entre este e o entrevistado.

Após a recolha de toda a informação necessária para a consecução do projeto de investigação, tornou-se necessária a realização do tratamento de dados referentes às observações e às entrevistas semiestruturadas. Esta etapa foi realizada através da análise de conteúdo.

3.2.4 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo consiste numa técnica que permite uma descrição objetiva da informação recolhida uma vez que analisa as comunicações, o conteúdo das mensagens e dos indicadores que possibilitam a inferência de conhecimentos relativos a determinados conteúdos. Esta análise permite reinterpretar o discurso do entrevistado para compreender mais pormenorizadamente o teor das informações facultadas (Moraes, 1999).

Este método de análise pode ser utilizado a partir de qualquer material que provenha da comunicação verbal ou não-verbal, permitindo que a informação que chega ao investigador no seu estado bruto possa ser processada para dessa forma facilitar o trabalho de compreensão e interpretação dos dados recolhidos (Moraes, 1999).

4. Apresentação dos resultados

Este é o momento de lançar um olhar descritivo, mas sobretudo analítico, a partir dos textos dissecados (análise documental), da realidade estudada (observação participante) e das vozes dos diferentes atores (entrevistas). Deste modo, inicio esta apresentação com a apresentação do contexto metodológico e do corpus documental.

4.1. Contexto metodológico e *corpus* documental

Dada a oportunidade de estagiar na IGEC e de participar com o estatuto de observadora, no processo de avaliação externa de escolas, escolhi como foco do meu estudo o Agrupamento A, avaliado no ano letivo de 2014/2015.

Assim, o projeto que desenvolvi centrou-se num caso em particular, que serviu de mote para analisar a multidimensionalidade do processo de avaliação externa das escolas, com particular incidência no processo de autoavaliação de um Agrupamento de escolas, o Agrupamento A. Como tal, no sentido de descrever e analisar o fenómeno, a que acedi diretamente, de uma forma profunda e global, apreendi a sua dinâmica a partir de um estudo de caso centrado no uso da observação e da entrevista, de modo a observar as diferentes situações e a auscultar os principais atores envolvidos neste processo, a saber, a diretora do AE A, dois elementos da Equipa de Autoavaliação do AE A e um dos avaliadores que integrou a equipa de avaliação externa.

Tendo como principal objetivo compreender a avaliação externa das escolas e o processo de autoavaliação do Agrupamento A, a partir das perceções de avaliadores e

avaliados, adotei no meu trabalho de pesquisa uma postura fenomenológica de apreensão do fenómeno em estudo, numa lógica de descrição do que observei e escutei e que analisei com base em processos de reflexão, tendo em vista aprofundar a compreensão do processo de avaliação externa e de autoavaliação do Agrupamento A. Para tal foi crucial a possibilidade que me foi dada de estar presente ao longo do processo, nos quatro dias de avaliação externa. Daí resultou a recolha de dados relevantes, que organizei sob a forma de grelhas de observação (Anexo 11), que me permitiram dar resposta ao meu propósito de estudo.

Acresce, também, a importância nesta pesquisa da análise de documentos diversos respeitantes à ação da própria IGEC, que me foram disponibilizados para compreender o processo de avaliação externa, a saber: a agenda de trabalho da equipa de avaliação, a descrição da metodologia a utilizar, a constituição dos grupos a entrevistar no Agrupamento, a escala de avaliação, os resultados dos questionários aplicados à comunidade educativa e aos atores envolvidos, o perfil do Agrupamento A e os resultados do valor esperado calculados pela DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência). Para além disso, pude também analisar documentos disponibilizados pela própria escola, a saber, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Relatório de autoavaliação de 2014/15, o Planeamento Estratégico de Autoavaliação 2011/2012 e 2014/2015, a Carta de Missão, os Critérios gerais de avaliação, o Documento de Apresentação do Agrupamento, o Manifesto pela disciplina, o Plano de Estudo e de Desenvolvimento do Currículo, o Plano de Formação e o Regulamento Interno o que me permitiu complementar a informação que obtive no próprio contacto com a escola. As entrevistas aos atores envolvidos, avaliados e avaliador, foram igualmente essenciais para que a análise fosse bem-sucedida.

4.2 O Agrupamento de Escolas A – breve caracterização

O Agrupamento A foi criado no ano letivo 2003-2004, está inserido num distrito da margem Sul e tem uma oferta educativa da educação pré-escolar ao ensino básico (1º, 2º e 3º Ciclos). A população escolar é constituída por 2266 alunos distribuídos pelos vários níveis de ensino e por 132 docentes e 42 funcionários. O Agrupamento A é composto por onze estabelecimentos de educação e ensino, designadamente: dez estabelecimentos do 1ºCiclo e da Educação Pré-escolar e um estabelecimento do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, instituída como Escola sede do Agrupamento.

Segundo os princípios orientadores da ação do Agrupamento A, tem como missão “o ensino, numa perspetiva de qualidade, rigor e eficácia, contribuindo para formar cidadãos participativos e despertos para a vida económica, social e cultural do país” (AE A, 2014, p. 3). No que respeita à visão, refere-se a necessidade de se mobilizar todos para a melhoria do desempenho individual, no reforço da formação e da procura constante da integração de todos os seus elementos. Este Agrupamento projeta-se como referência das escolas inclusivas e afirma-se pela defesa dos valores do contexto em que se insere e pela capacidade de inovação, eficiência e dinamismo (AE A, 2014 p. 3).

As ofertas do Agrupamento desenvolvem-se no âmbito dos Serviços Técnico-Pedagógicos; Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) – unidade especializada de apoio educativo, que assegura o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo; Educação Especial – constituído pelos professores e pelo psicólogo para funções de orientação vocacional e de avaliação e acompanhamento psicológico, colaborando na deteção de necessidades educativas específicas, na organização e incremento de apoios educativos adequados, na avaliação e eventual encaminhamento para instituições/serviços no exterior, na adequação de currículos às capacidades e interesses dos alunos e no desenvolvimento das medidas previstas na lei; Biblioteca Escolar – espaço privilegiado de aprendizagens curriculares e de complemento a essas aprendizagens, pelo desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e de aquisição de literacias de informação, bem como aquisição de conhecimentos; e outros serviços como Serviços de Ação Social Escolar, Serviços Administrativos, Bufete, Refeitório, Reprografia e Papelaria (AE A, 2014 p. 7).

As crianças e alunos que frequentam o Agrupamento são oriundos de diferentes zonas de residência, na sua maioria habitam na localidade onde está situado. Ainda assim existe um número significativo que se distribui pelo concelho (urbano) e uma minoria que provém de zonas rurais. Têm, ainda, 6,2% de alunos estrangeiros, sendo a presença de alunos do leste europeu e de África as mais expressivas (AE A, 2014 p. 10).

Relativamente à condição económica dos encarregados de educação, quanto às profissões, cerca de 32,8% trabalha na área dos serviços, 29,2% são quadros médios e superiores em diferentes áreas, 9,4% trabalha na indústria e cerca de 28,3% são de profissão desconhecida e/ou desempregados (idem).

No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, 3,3% apresenta habilitações superiores, 24,4% tem o ensino secundário e 39,7% o ensino

básico. De salientar que 7 % apenas frequentou o 1º ciclo do ensino básico e 32,4% apresenta uma formação desconhecida (idem).

Por fim, no que concerne à Ação Social Escolar (ASE), há a considerar que 29,9% dos alunos beneficiaram, no último ano letivo, deste serviço (idem).

4.3. O processo de avaliação externa no AE A

De seguida, procedo a uma análise do processo de AEE a partir das observações realizadas no contexto do AE A e das entrevistas que realizei aos elementos da equipa de autoavaliação do AE A, que respondem ao eixo de análise 2 e 3 do projeto de investigação (vd. secção 3.1).

4.3.1. Preparação do AE A para a AEE: motivando a escola e a comunidade para o empreendimento

A preparação do Agrupamento para a avaliação externa é, neste Agrupamento, assumida pela Direção (E1), e concentrada na Diretora, procedendo à consulta de relatórios de outras escolas “para perceber se estava a fazer coisas muito diferentes e vi que o nosso trabalho estava no sentido positivo” (E3, 2015, p. 8). A motivação dos atores escolares é outra preocupação da Diretora, pedindo a colaboração e o empenho de todos, fazendo reuniões sistemáticas com todas as estruturas. Ainda de salientar é o convite da diretora aos parceiros do Agrupamento para a sessão de apresentação. Dentro do AE houve lugar a diferentes reuniões da equipa de autoavaliação com o objetivo de se preparem para o painel em que iriam participar, como revela a sua coordenadora (E2).

Decorrente do convite realizado pela Diretora aos parceiros do Agrupamento, estiveram presentes na sessão de apresentação diversas individualidades, desde professores do Agrupamento, elementos da Direção, elementos do Conselho Geral, professores aposentados, Encarregados de Educação, Presidente da Associação de Pais, elementos da Câmara, Presidente da Junta de Freguesia, elementos do Guarda Nacional republicana (GNR), a elementos representantes de inúmeras instituições com as quais estabelecem parcerias para o proveito da sua comunidade educativa (vd. GO1³).

³ GO – Grelha de Observação

4.3.2. Interferência da AEE na vida do AE A: pensar e concretizar a melhoria

Sobre o modo como a avaliação externa interfere na vida do AE A, emerge das entrevistas a importância da reflexão sobre as áreas a melhorar “nós acabamos por pensar nas ações de melhoria (...)” (E2, 2015, p.6), o que se traduz numa ação mais orientada para as áreas de melhoria, ou seja, a escola passa a seguir diretrizes que têm em conta algumas das demandas dadas pela Inspeção (E1). Deste modo, são salientadas as ações concretas no sentido de colmatar os pontos negativos: “(...) foram reformulados muitos documentos, foi feito um esforço para reduzir o insucesso da matemática e do português e sim houve uma grande preocupação da escola em dar resposta aos pontos fracos que nos foram apontados na altura (...)” (E2, 2015, p. 6).

4.3.3. Efeitos da AEE na avaliação interna do AE A: a reflexão como impulsora de processos de melhoria

No que respeita a esta questão, as respostas vão na sua maioria no sentido da compreensão, preocupação e reflexão das áreas de melhoria destacadas pela Inspeção no relatório de avaliação externa. A anterior Coordenadora da equipa de autoavaliação (E1) salienta que a elaboração do relatório de avaliação interna parte sempre do relatório de avaliação externa, direcionando as suas ações no sentido das áreas de melhoria aí apontadas. Neste sentido, os efeitos fazem-se sentir na necessidade de resposta às lacunas apresentadas e para a necessidade que a escola tem em responder a essas mesmas áreas, envolvendo órgãos como o Conselho Pedagógico. Como revela a antiga coordenadora: “entretanto a avaliação interna concluiu o seu relatório, ou melhor já fez o projeto para a ação de melhoria, e foi-nos transmitido agora no Pedagógico quais são as áreas de melhoria para este ano e aquilo que estamos a fazer já vai de encontro ao que foi dito” (E1, 2015, p. 6). Igualmente, os efeitos fazem-se sentir numa maior necessidade de reflexão da escola sobre as áreas a melhorar (E2, E3). Como salienta a Diretora “eu acho que tem um peso, eu não diria determinante, mas ajuda imenso na reflexão” (E3, 2015, p. 9). É, ainda, a diretora que salienta a conversa que é estabelecida entre pares a partir do próprio processo de avaliação externa, que permite aos professores pensar e refletir sobre os assuntos e, com a união da comunidade escolar devido a um objetivo comum.

4.4. O Processo de autoavaliação do AE A

Nesta secção, procedo à análise com base nas observações que realizei e das entrevistas que efetuei à Diretora e aos elementos da equipa de autoavaliação do Agrupamento A, o que me possibilitou responder aos eixos de análise 2 e 3 do projeto de investigação (vd. secção 3.1).

4.4.1. Autoavaliação no AE A: ecos de um percurso

Relativamente às práticas de autoavaliação do AE, estas são atualmente concretizadas a partir do modelo *Common Assessment Framework* (CAF). Anteriormente a 2010, o AE desenvolvia um modelo próprio, com um grupo de trabalho muito reduzido. A necessidade dos elementos do grupo adquirirem conhecimento sobre processos de autoavaliação levaram-nos a frequentar seminários sobre esta temática. Posteriormente, devido à aposentação de alguns elementos da equipa de autoavaliação, houve alterações na sua composição e procedeu-se à preparação da autoavaliação ainda de forma muito incipiente. Após várias tentativas, o primeiro ciclo de autoavaliação – 2010/2014 – iniciou-se sob a orientação de formadores externos, com base no modelo CAF.

Assim, a metodologia de autoavaliação utilizada pelo AE A, consistindo no *Common Assessment Framework* (CAF), teve o seu início com a aplicação de questionários aos diferentes elementos da comunidade escolar (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários) e com a recolha de alguns dados com base na observação de evidências. Uma vez concluída a recolha, os dados foram analisados e preenchida uma grelha de pontuação de acordo com o modelo CAF, segundo critérios estabelecidos, de onde resultam as ações de melhoria prioritárias para o Agrupamento, sendo gizado um plano estratégico conjunto (E1, E2, E3).

Atualmente, decorre o segundo ciclo de autoavaliação – 2014/2016 – no AE A, tendo sido aplicados os diversos questionários (diferentes para cada público-alvo) aos elementos que compõem a comunidade educativa. Em simultâneo, a equipa de autoavaliação analisou os indicadores de autoavaliação, identificando evidências que justificassem a pontuação que viria a ser atribuída a cada indicador. Após a definição dos indicadores, a equipa fornece à entidade externa que implementa o CAF no AE A os seguintes dados: número de alunos e de pais/encarregados de educação. Seguidamente, a empresa responsável pela aplicação do modelo CAF procede à análise dos dados e a equipa de autoavaliação preenche a grelha de pontuação CAF. E é assim que se parte

para o estabelecimento de ações de melhoria prioritárias para o Agrupamento, construindo-se o documento relativo a um plano estratégico conjunto.

4.4.2. A adoção de um modelo estranho à escola: o *Common Assessment Framework*

Existe uma variedade de projetos e programas de autoavaliação incentivados por organismos públicos e por fundações ou associações. O AE A, após várias tentativas de criar um modelo de autoavaliação próprio, recorreu, a partir de 2010, ao *Common Assessment Framework* (CAF). A opção pelo modelo CAF surgiu da dificuldade que sentiram no Agrupamento em concretizar o processo sem qualquer formação em autoavaliação (cf. GO3). Como tal, efetuaram formação nessa área direcionada diretamente para o modelo CAF, encetando uma parceria externa com formação neste modelo (E3). Desde início que lhes parece ser o modelo que melhor se encaixava e facilitava na sistematização deste processo (cf. E1 e E3).

O *Common Assessment Framework* (CAF) é uma ferramenta de autoavaliação que foi desenvolvida ao nível da União Europeia, a partir do modelo do *European Foundation for Quality Management* (EFQM), tendo em vista medir a qualidade dos serviços prestados na administração pública⁴. Segundo a Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), trata-se de uma ferramenta de trabalho que se aplica aos níveis globais ou genéricos de uma organização. Proporciona uma estrutura de autoavaliação através da qual um grupo de colaboradores de uma organização procede a uma avaliação crítica dos seus organismos, orientada por critérios, levando a identificar aspetos considerados relevantes do desempenho e dos resultados atingidos pela organização, os quais podem servir de base à implementação de programas de melhoria e de desenvolvimento organizacional (DGAEP, 2007, p. 6).

Este modelo, que incide principalmente no âmbito organizacional propõe nove critérios de análise: Liderança, Planeamento e Estratégia, Gestão de Pessoas, Gestão de Recursos, Resultados orientados para os cidadãos, Resultados relativos às Pessoas, Impacto na Sociedade, Resultados do Desempenho-Chave. Assim, desenvolve uma avaliação holística da organização, olhando para ela a partir de diversos prismas que são articulados entre si, com especial incidência no papel das lideranças, de modo a produzir a melhoria contínua (DGAEP, 2007 p. 6).

⁴ <http://publicacoes.apq.pt/qualidade-e-o-modelo-common-assessment-framework-caf-estudo-empirico-nos-servicos-academicos-da-universidade-de-evora/>

Um dos elementos obrigatórios da CAF é o sistema de pontuação. Embora os pontos fortes e áreas de melhoria identificadas e as consequentes ações de melhoria sejam os resultados mais importantes da autoavaliação, as organizações, por vezes, centram-se demasiado nas pontuações. A atribuição de uma pontuação a cada subcritério e critério do modelo CAF apresenta quatro objetivos principais: dar indicação sobre a orientação a seguir para as ações de melhoria; medir o progresso da organização; identificar boas práticas; e ajudar a encontrar parceiros válidos com quem aprender (DGAEP, 2007 p. 10).

4.4.3. Da existência (ou não) de uma política de autoavaliação no AE A

No que respeita à temática da existência de uma política de autoavaliação do AE A, encontramos alguma dissonância no entendimento que os atores têm do que é uma política de autoavaliação. Percebe-se que quem está mais envolvido no processo – a antiga coordenadora da EA e a Diretora – são da opinião de que tal política existe no Agrupamento. No caso da antiga coordenadora da equipa (E1) a política é percecionada como um processo sistemático que decorre ciclicamente no AE e envolve os atores escolares:

“Sim... Eu acho que sim. Já há alguns anos que iniciámos o processo temos sistematicamente feito avaliações... avaliamos num ano, é feito o relatório, depois aplicamos o processo de melhoria, as ações de melhoria (...) acho que estamos a conseguir mentalizar as pessoas para a importância disto que é o mais importante.” (p. 1)

Já a Diretora (E3) faz ressaltar a natureza informal da política, referindo que os atores escolares conversam sobre o espaço de sala de aula, mas não o passam para o papel, não tornando a informação consistente. Este entendimento é, no entanto, contrariado pela atual Coordenadora da EA (E2) que refere o seu conhecimento reduzido sobre a existência dessa política - “o meu conhecimento sobre a política é o conhecimento que todos os professores têm que é quase nenhum” (p. 1) embora adiante que com a entrada em funções tem estado mais informada “de um ano para cá estou mais informada, sei que tem havido um grande esforço da parte da Direção essencialmente para criar uma cultura de autoavaliação na escola” (p. 2). No decorrer das observações que realizei foi também mencionado que “os novos elementos estão ainda a familiarizar-se com o modelo CAF, encontrando-se a definir indicadores para os questionários no início deste

novo ciclo” (GO3, 2015, p. 2). Tal denuncia um conhecimento reduzido da equipa acerca do modelo de autoavaliação a desenvolver.

4.4.4. A composição plural da equipa de autoavaliação do AE A

Constituem a atual equipa de autoavaliação dez elementos, a saber, dois professores do 2º ciclo; dois do 3º ciclo; um do 1º ciclo; um do pré-escolar; um assistente técnico; um assistente operacional; um aluno e um encarregado de educação (E1, E2 e E3).

Esta equipa foi constituída através de um convite realizado pela Diretora:

“(…) inicialmente foi com a colega A, que é uma pessoa cá da casa (...) Depois os outros foi ir buscando pessoas mais novas e umas mais antigas para misturar digamos essa tradição e essa modernidade que é necessária neste Agrupamento” (E3, 2015, p. 5).

A presença do pessoal não docente, de uma representante dos alunos e de um encarregado de educação deve-se, de acordo com a GO3, ao:

“(…) enriquecimento que traz para a discussão que passa a ser feita segundo vários olhares. A presença da aluna é benéfica para dar opinião dos alunos relativamente à melhoria das condições das salas de aula e do processo de aprendizagem. O pessoal não docente traz uma perspetiva exterior, do recreio, informações que os professores não conhecem uma vez que se focam no espaço de sala de aula (indisciplina, insegurança, etc.). Os pais transmitem as suas preocupações e sobretudo para verificar se a informação é ou não divulgada” (p. 2).

Foram reunidos elementos mais recentes no Agrupamento assim como, professores mais antigos, de forma a existir na equipa um conhecimento mais aprofundado acerca do passado e também alguma modernidade (E3).

Os motivos da reformulação quase total da equipa prenderam-se com a aposentação de alguns elementos da equipa anterior e com a disponibilidade de horário de alguns professores. A partir das observações verifiquei que o grupo refere a falta de tempo como razão principal para a reformulação quase total da equipa. Ainda assim, os avaliadores externos sublinharam a importância da presença, neste grupo de trabalho, de elementos antigos, o que possibilita o desenvolvimento do trabalho pretendido (vd. GO3).

4.4.5. Sobre a participação da comunidade escolar no processo de autoavaliação

Relativamente ao grau de participação da comunidade escolar no processo de autoavaliação, as entrevistas (E1, E2, E3) revelaram que estes participam no processo de autoavaliação. Os alunos e encarregados de educação constituem-se elementos da própria equipa de autoavaliação, participam no preenchimento dos questionários como fontes dos dados e os resultados são divulgados na página da escola e nas reuniões de Departamento, ano, estabelecimento e Conselho Pedagógico, o que lhes permite conhecer na sua síntese os principais resultados.

Este aspeto da disseminação dos resultados envolvendo a comunidade é valorizado pelas equipas de avaliação da IGEC, que procuram “saber se a comunidade, os *stakeholders*, têm conhecimento do trabalho que é desenvolvido pelas escolas em termos de autoavaliação” (E4, 2015, p. 5).

4.4.6. Privilegiando a monitorização e a avaliação contínua das ações de melhoria

É importante salientar a necessária monitorização e avaliação contínua das ações de melhoria aplicadas nos AE. Segundo a anterior Coordenadora da equipa (E1), existem sub equipas responsáveis por cada ação, de forma a garantir a sua aplicabilidade, monitorização e avaliação contínua. Um outro elemento da equipa de autoavaliação supervisiona e dá o seu apoio aos colegas. Assim, de cada uma das ações resulta um relatório onde se descreve o estado do processo.

Acresce salientar a importância que teve o processo de observação que realizei durante os quatro dias de AEE, que me possibilitaram constatar a tomada de consciência da parte dos atores escolares do esforço a desenvolver para a consecução do desenvolvimento e monitorização de cada uma das ações implementadas, que se concretizarão na elaboração de um Plano inicial, um Plano intermédio e num Plano final (vd. GO3). Aliás, a observação permitiu a constatação de que a equipa de avaliação externa considera não parecer existir no AE A uma monitorização intencional (vd. GO3). Ainda assim, da parte do AE A assistiu-se a uma contra argumentação no sentido de sublinhar que, do seu ponto de vista, esta monitorização existe, estando descrita em documentos, sendo as ações avaliadas à medida que são implementadas, porém esses documentos não foram disponibilizados à IGEC (vd. GO3). Nas observações que efetuei presenciei da parte da equipa de avaliação externa a ressalva de que “É notável que as ações estão a ser implementadas porém não existe ainda uma visão plena do

Agrupamento, continua a ser visível uma diferença entre intenção e realização” (GO3, 2015, p. 2). Acresce, ainda, a menção de que “Só poderão existir evidências de melhoria quando existirem reflexos práticos” (GO3, 2015, p. 4). Por fim, e em resultado do que observei, é importante salientar a mensagem deixada pelos avaliadores externos, que sublinharam que a missão da equipa de autoavaliação é a de dar sentido a tudo isso, ou seja, “não basta produzir documentos se posteriormente não existirem evidências de melhoria” (GO3, 2015, p. 4).

4.4.7. A circunscrição do relatório final de autoavaliação à matriz CAF

Relativamente à elaboração do relatório final de autoavaliação os entrevistados (E1, E2, E3) referem que o relatório é realizado com base na estrutura definida pelo modelo CAF, sendo utilizados os dados recolhidos. O relatório é elaborado de acordo com três grandes áreas de melhoria definidas pela tabela de pontuação do modelo. De seguida, essas ações são analisadas pela equipa alargada⁵ com todos os elementos incluindo o CG e a Direção. Para que se garanta a implementação de cada uma das ações previstas são criadas sub equipas tendo em vista a sua aplicação no terreno e seja feita a monitorização e avaliação contínua das mesmas. É realizado também um supervisionamento e apoio a cada uma das sub equipas por outro elemento.

Os resultados são divulgados através da página da escola e das reuniões de Departamento, de ano, de estabelecimento e no Conselho Pedagógico.

4.4.8. Autoavaliação e processos de decisão: um resultado (ainda) difuso

A questão dos efeitos da autoavaliação no planeamento, organização e práticas profissionais é percecionada de modo difuso pelos atores do AE. A antiga Coordenadora da EA (E1) diz que vai sendo sentido aos poucos e que as orientações vão-se tornando cada vez mais objetivas e direcionadas para as próprias áreas de melhoria. Já do ponto de vista da atual Coordenadora da EA (E2) não se pode falar de impacto, embora reconheça que se vai notando alguma melhoria, no sentido em que os professores trabalham nas reuniões com base em algumas das diretrizes apresentadas. A Diretora (E3) opta por salientar que quando as diretrizes chegam ao terreno vão-se desvanecendo, existindo de facto uma dissipação das orientações quando aplicadas na prática. Na entrevista de painel constata-se, da parte dos membros do Conselho Geral,

⁵ Equipa que participa em algumas das reuniões da equipa de autoavaliação para a aprovação de documentos orientadores da ação da escola, constituída por elementos do CG e da Direção.

uma unanimidade no sentido de referirem que “(...) já se nota um convergir para as ações de melhoria, anteriormente trabalhavam sem uma linha orientadora e de momento já foi conseguida” (GO2, 2015, p. 3).

Relativamente à autoavaliação como um instrumento de gestão, resultaram respostas semelhantes no decorrer das entrevistas. Os entrevistados afirmam que a autoavaliação “(...) vai dar as orientações e as diretrizes necessárias à Direção e aos órgãos intermédios de qual o caminho a seguir do que se tem que fazer.” (E1, 2015, p. 2). A própria Diretora (E3) confirma que “devia ser essencial, devíamos ter sempre de lado um livrinho antes de dizer qualquer coisa relembrar porque é que estamos a tomar essa decisão (...)” (p. 3). No que toca a este assunto, torna-se importante mencionar o que o avaliador externo (E4) refere que a autoavaliação “tem que ser eficaz, portanto tem que estar ligada a processos de tomada de decisão e resultar em alguma coisa, se uma autoavaliação for consequente é muita informação amontoada mas depois não é valorizada.” (p. 2). Além disso, quando questionado acerca do que é um processo de autoavaliação bem conseguido, volta a destacar:

“É ser consequente, informar a tomada de decisão, tem de ser algo que é institucionalizado, o que é que isto quer dizer, tem que ser assumido pela instituição como seu, portanto os órgãos de decisão da escola têm que reconhecer que aquela autoavaliação é sua (...)” (p. 2).

4.5. O olhar do avaliador

Nesta secção, procedo a uma análise da entrevista que realizei a um dos inspetores que integrou a equipa de avaliação externa do Agrupamento A e que responde ao eixo de análise 1 do projeto de investigação (vd. secção 3).

4.5.1. Sobre as políticas de autoavaliação das escolas portuguesas

As políticas de autoavaliação dos AE constituem, na opinião do avaliador externo (E4), um instrumento que a escola poderá utilizar para a sua melhoria, que permite informar a tomada de decisão e monitorizar o desenvolvimento da escola, assim como, um instrumento de prestação de contas, de forma a comunicar, para o exterior, o trabalho realizado. Em seu entender, existem aspetos que se devem valorizar no que toca ao processo de autoavaliação, como a consciencialização, a valorização pela comunidade escolar e o reconhecimento pela tutela. Relativamente à consciencialização esta prende-se com a necessidade de consciencializar as escolas para a:

“(...) importância da autoavaliação, cada vez se nota mais que há uma consciencialização de que é importante desenvolver a autoavaliação e dificilmente vemos uma escola que não tenha a sua própria política de autoavaliação (...)” (E4, 2015, p. 1).

No que respeita ao aspeto seguinte, verifica-se uma crescente valorização dos processos de autoavaliação pela comunidade escolar, referindo que:

“(...) nesta altura a comunidade escolar se a escola não tem autoavaliação existe uma pressão de tal ordem que a escola cria os seus próprios mecanismos de autoavaliação (...)” (E4, 2015, p. 1).

Por fim, no que toca ao reconhecimento da tutela, a autoavaliação das escolas deverá, na opinião do entrevistado (E4), ser valorizada pela própria administração educativa e, reconhecida pela tutela “quando foi publicada a lei 31/2002 (...) já houve nessa altura um reconhecimento por parte da tutela da importância da autoavaliação para as próprias escolas” (E4, 2015, p. 2).

Posto isto, o avaliador externo (E4) considera existirem escolas em estados de desenvolvimento completamente diferentes, algumas com uma matriz muito bem desenhada no papel, mas ainda não implementada, outras já a desenvolver o 3.º ou 4.º ciclo de autoavaliação. E adiantando as suas preocupações nesta matéria, podemos identificar no seu discurso as características a acautelar na construção de uma política de avaliação interna: a utilidade - “se não for útil, se for só perguntar por perguntar, saber por saber, e não tenha depois nenhuma utilidade, isso não (...)” (p. 2); a eficácia - “tem que estar ligada a processos de tomada de decisão e resultar em alguma coisa, se uma autoavaliação for consequente é muita informação amontoada mas depois não é valorizada (...)” (p. 2); a sistematicidade - “tem que ser feito algum trabalho regular na autoavaliação” (p. 2), a sustentabilidade - “tem de ser um processo sustentável, tem que se alocar (...) os recursos necessários para desenvolver as práticas de autoavaliação” (p. 2) e, a visão “tem que haver uma visão para que a autoavaliação não seja algo de imediato” (p. 2).

Já no que respeita ao processo de constituição das equipas de autoavaliação implica, na opinião do avaliador externo (E4), a existência do reconhecimento da autoavaliação, para além de constituir:

“(...) uma oportunidade para separar (...) poderes dentro da escola. Por um lado temos a equipa de autoavaliação, por outro temos os órgãos de gestão e administração da escola portanto há uma maior separação de poderes (...)” (p. 4).

Um outro aspeto sublinhado é permitir valorizar “recursos humanos da escola porque muitas vezes quem integra essas equipas são professores com alguma apetência para desenvolver esse tipo de trabalho” (E4, 2015, p. 4). Este é um processo bastante relevante que deverá ser pensado e refletido, de forma a reunir numa só equipa os elementos essenciais para a concretização do processo de autoavaliação.

Seguidamente, no que respeita às metodologias de autoavaliação utilizadas pelas escolas, segundo o avaliador externo (E4), não existem preferências. O entrevistado afirma que “o importante é serem, ao máximo, genuínos e úteis” (p. 3). Não considera que exista um modelo correto, deverá é ser assumido pela escola como seu.

De acordo com o avaliador externo (E4), o relatório de autoavaliação consiste num elemento bastante útil no quadro da avaliação externa, uma vez que servirá para interpelar nos painéis:

“(...) utilizamos aquela informação confrontando com dados que nós temos e interpelamos os painéis também com base naquela informação (...). Portanto, nós olhamos para os relatórios de autoavaliação com um espírito crítico, utilizamos para interpelar a escola e os painéis (...)” (p. 4).

Os relatórios são analisados com espírito crítico, “(...) mas também é uma oportunidade que nós temos para contribuir de alguma forma para consolidar as práticas de autoavaliação” (E4, 2015, p. 5). O enfoque da avaliação recai, neste caso, mais para o produto do que propriamente para o processo de elaboração do relatório, analisando a coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria.

“Nós olhamos mais para o produto, existem vários itens que são considerados, a coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, mas não propriamente o modo como o relatório final é elaborado (...) Não olhamos tanto para o processo mas para o produto, neste caso (...)” (E4, 2015, p. 5).

4.5.2. Mediação entre a avaliação interna e AEE: observar, interpelar, questionar

Sobre a mediação entre a avaliação interna e a avaliação externa da escola, e com base nas palavras do avaliador externo (E4), é possível perceber que a mediação entre os dois tipos de avaliação é feita através da auscultação – “Ouvindo o que a avaliação interna

tem para nos dizer” (p. 4); interpelação – “utilizando essa informação para interpelar a escola nos painéis por exemplo” (p. 4) e, o questionamento - aproveitando “para questionar a própria consistência da avaliação interna” (p. 4).

A avaliação interna é um dos aspetos presentes no processo de avaliação externa de escolas, encontra-se na matriz de avaliação da própria IGEC e constitui uma das preocupações da equipa de avaliação. Deste modo, para além de constituir um campo de análise na avaliação externa, resulta em informações preciosas para compreender o trabalho que é feito pelo AE.

4.5.3. Indagando o que acontece na escola após a AEE

Segundo o avaliador externo (E4), o que acontece na escola após a avaliação externa é um aspeto que a Inspeção tenta compreender a partir da aplicação dos questionários de avaliação e utilidade da AEE (aplicados quando o processo está terminado). Estes instrumentos possibilitam compreender alguns dos efeitos da avaliação externa nos AE, no que respeita à sua metodologia, às entrevistas de painel, assim como às perceções respeitantes ao relatório resultante do processo de avaliação.

O entrevistado menciona que “pelo menos são discutidos os resultados na escola, mexe de alguma forma com a vida da escola (...)” (E4, 2015, p. 6). Igualmente, há a considerar os Planos de Melhoria (PM) como um procedimento em que o entrevistado acredita que aumentará o impacto da Avaliação Externa nas escolas e que se repercutirá nos próprios processos de autoavaliação. Os PM são construídos pelas escolas a partir da avaliação externa, sendo o Relatório de Escola/Agrupamento uma peça importante ao considerarem os pontos enunciados para definir as suas prioridades. Muito interessante é o modo como o avaliador destaca a influência da avaliação institucional nos processos e tomada de decisão, existindo “casos em que vemos claramente que a autoavaliação serviu para informar as decisões da escola, ou pelo menos algumas (...)” (E4, 2015, p. 4) e outros “ em que é o contrário são tomadas decisões e depois vão fazer uma avaliação para legitimar a decisão que tomaram (...)” (E4, 2015, p. 4).

4.6. Principais conclusões

Atendendo ao meu propósito de estudo: *compreender a avaliação externa das escolas e o processo de autoavaliação do Agrupamento A, a partir das perceções de quem avalia e de quem é avaliado*, percorri um longo percurso de investigação que me

conduziu a um conjunto de resultados que procurarei, de seguida, sistematizar, de acordo com os objetivos a que me propus.

Eixo de análise 1: Conhecer perceções sobre avaliação externa e processos de autoavaliação pela IGEC

Para além de compreender como é percecionada a autoavaliação pelo avaliador externo, foi também objetivo deste eixo de análise entender como é feita a mediação entre a avaliação interna e a avaliação externa das escolas, assim como, conhecer o que acontece na escola após a AEE.

Por detrás das políticas de autoavaliação há um pressuposto manifesto de que cumpre às escolas utilizar a autoavaliação para desencadear a sua melhoria, monitorizar o seu desenvolvimento e informar os processos decisórios. Além disso é vista como um importante instrumento de prestação de contas, que possibilita a divulgação para o exterior do trabalho realizado.

No que toca ao processo de autoavaliação são múltiplos os aspetos que se espera que sejam reconhecidos pelas escolas e que se podem sistematizar em três verbos: consciencializar, valorizar e reconhecer. Consciencializar, porque os atores escolares devem ser/estar consciencializados para a importância da autoavaliação, o que raramente sucede e que se torna visível na ausência de uma política de (auto)avaliação própria, consistente com o contexto em que a escola se insere e com a natureza do seu PE. Valorizar, dado desejar-se uma crescente valorização dos processos pela comunidade escolar. Reconhecer, no que toca à tutela, na medida em que a autoavaliação das escolas deverá ser valorizada, desde logo, pela própria administração educativa e a sua relevância reconhecida pela tutela.

Se atentarmos ao estado da arte dos processos de autoavaliação, em Portugal, constata-se que existem escolas em estados de desenvolvimento muito diferentes. Algumas detêm uma matriz muito bem desenhada ‘no papel’, isto é, no plano das intenções, mas ainda não implementada, outras encontram-se já a desenvolver o 3º ou 4º ciclo de autoavaliação, o que é extremamente positivo. A este propósito, a utilidade, eficácia, sistematicidade, sustentabilidade e visão foram características referidas como importantes de acautelar na construção de uma política de avaliação interna e aspetos ressaltados para a existência de processos de autoavaliação bem conseguidos.

No que respeita ao processo de constituição das equipas de autoavaliação, considera-se que este deverá ser uma oportunidade de separar poderes dentro da escola, assim como uma forma de valorizar os recursos humanos, uma vez que quem integra as equipas deverão ser docentes com alguma apetência e perfil para desenvolver este tipo de trabalho. Deverá ser um processo pensado e refletido o que, por vezes, não se verifica, optando-se por escolher professores com disponibilidade horária para integrar as equipas.

Quanto às metodologias de autoavaliação, não existe preferência por parte da IGEC, o importante é serem genuínas e úteis, possibilitando à escola utilizar um modelo que possa ser assumido como seu.

Relativamente ao relatório de autoavaliação, este é visto como um elemento útil no quadro da AEE, sendo utilizado para interpelar os participantes nos painéis, para além de ser objeto de análise crítica por parte da equipa de avaliação, sobretudo no que respeita à coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria.

Quanto ao segundo objetivo deste Eixo de análise – como é feita a mediação entre a avaliação interna e a avaliação externa das escolas – foi possível concluir que a mediação entre os dois tipos de avaliação se faz pela auscultação, interpelação e pelo questionamento, ou seja, é necessário ouvir o que avaliação interna *tem para dizer*, utilizar essa informação para *interpelar a escola* e *questionar* a própria consistência da avaliação interna.

O terceiro objetivo – o que sucede na escola depois da AEEE - é percecionado pela IGEC através da aplicação dos questionários de avaliação, a partir dos quais nos foi dito ser possível compreender alguns dos efeitos da AEE. Mais concretamente, consegue-se perceber que a intervenção das equipas dá, pelo menos, origem à discussão dos resultados no interior da escola. Importa ressaltar que existe a expectativa de que os Planos de Melhoria (PM) se possam tornar num procedimento passível de, no futuro, possibilitar aumentar o impacto da AEE nas escolas, com repercussões nos próprios processos de autoavaliação.

Eixo de análise 2: Perceber o processo de avaliação externa do Agrupamento A

Para além de conhecer como se prepara o Agrupamento para a avaliação externa, é também objetivo do presente eixo saber de que modo a avaliação externa interfere na vida do Agrupamento A, assim como quais os efeitos da AEE na avaliação interna do Agrupamento A.

No que toca ao primeiro objetivo, importa destacar que a preparação do AE A para a avaliação externa se centrou na Diretora e nos restantes elementos da Direção, que realizaram reuniões diversas e conversas informais com os atores escolares e parceiros, com o objetivo de preparar e motivar a comunidade para a avaliação externa. Aliás, o convite para a sessão de apresentação da AEE estendeu-se a diversos parceiros da comunidade educativa.

Relativamente ao segundo objetivo, é possível constatar que existe efetivamente interferência da AEE na vida do AE A, designadamente ao nível da reflexão que induziu acerca das áreas a melhorar, assim como numa ação mais orientada para as áreas de melhoria, verificando-se que a escola passou a perseguir diretrizes com base em demandas dadas pela IGEC.

Na sua maioria, os efeitos da AEE na avaliação interna do AE A vão no sentido da compreensão, preocupação e reflexão em torno das áreas de melhoria destacadas no relatório de avaliação externa. Além disso, constata-se que a elaboração do relatório de avaliação interna parte do relatório de avaliação externa, direcionando as suas ações nesse sentido.

Eixo de análise 3: Compreender o processo de autoavaliação do Agrupamento A

Para além de saber se existe uma política de autoavaliação do Agrupamento A e em que consiste, são também objetivos do presente eixo, conhecer a composição e o processo de formação da equipa de autoavaliação e o nível de participação da comunidade escolar no processo de autoavaliação, se as ações de melhoria implementadas são monitorizadas e avaliadas continuamente. Também se indaga sobre a elaboração do relatório final de autoavaliação, a divulgação dos resultados, os efeitos da autoavaliação e o modo como esta informa a tomada de decisão no Agrupamento A.

A partir das observações e das entrevistas efetuadas, foi possível compreender que, após tentativas várias de adotar um modelo próprio de autoavaliação, a Direção decidiu participar numa formação no âmbito do *Common Assessment Framework* (CAF), modelo que acabou por desenvolver, desde 2010. O AE A não possui, assim, um modelo próprio, tendo aderido ao modelo CAF como metodologia de autoavaliação. A opção pelo CAF surgiu da dificuldade que sentiam em encetar um processo autónomo, razão pela qual efetuaram formação e aderiram ao mesmo, o que implica trabalhar com o apoio dos formadores, com base na matriz CAF, um modelo com origem no *European*

Foundation for Quality Management (EFQM), criado para avaliar a administração pública. Esta ferramenta de autoavaliação, foi desenvolvida ao nível da União Europeia, para um contexto que não o da escola e tudo indica que não existe propriamente uma reconfiguração e adaptação do modelo à realidade daquela escola em particular. Existe sim uma fiel apropriação à matriz original do modelo CAF.

Assim, no que respeita à existência ou não de uma política de autoavaliação no AE A, os atores mais envolvidos no processo são da opinião que existe, mas esta crença carece de evidências, quiçá por essa razão a Diretora ressalve que existe uma política, mas de forma informal. Quanto aos elementos da equipa de autoavaliação, parecem deter um conhecimento reduzido acerca dessa política e do próprio processo, reduzindo o conceito de política a um modelo técnico, neste caso, o modelo CAF, com o qual se encontram ainda a familiarizar-se. A inexistência de uma política de autoavaliação no AE A está, de algum modo, subjacente às palavras dos próprios avaliadores externos quando referem não existir uma “visão plena do Agrupamento” a par de uma descoincidência entre o que se tenciona fazer e o que de facto se realiza (GO3, 2015, p. 2).

Em relação à constituição da equipa de autoavaliação, esta é constituída por dez elementos, incluindo professores, assistentes operacionais, assim como alunos e encarregados de educação. Integrando elementos mais recentes, assim como professores mais antigos no AE A, é declarada a intenção de associar no grupo de trabalho quem detenha um conhecimento aprofundado acerca do passado e também quem possa trazer alguma modernidade. A escolha dos elementos ocorreu por convite da Diretora, sendo que, dado constrangimentos de horários, nem sempre a escolha recai em indivíduos com apetência para este trabalho. A reformulação quase total da equipa, que sucedeu por motivos diversos, poderá também não ser benéfica, uma vez que sem a existência de professores anteriormente envolvidos no processo, torna-se mais difícil desenvolver um processo coeso de autoavaliação.

Relativamente ao grau de participação da comunidade escolar no processo de autoavaliação, os alunos e encarregados de educação constituem-se elementos da própria equipa de autoavaliação, participam no preenchimento dos questionários como fontes dos dados e os resultados são divulgados na página da escola e nas reuniões de Departamento, de ano, de estabelecimento e do Conselho Pedagógico, o que lhes permite conhecer na sua síntese os principais resultados. Assim, é possível referir que a comunidade escolar participa e é envolvida no processo de autoavaliação, não existindo,

contudo, um momento de divulgação formal para o exterior. Efetivamente, o único elemento de divulgação externo da escola é o seu *site*.

Quanto à monitorização e avaliação contínua das ações de melhoria aplicadas no AE A, foi-me relatado existir equipas que garantem a aplicação, monitorização e avaliação contínua das ações de melhoria. Ainda assim, a observação permitiu-me constatar que a equipa de avaliação externa considerou não parecer existir, neste Agrupamento, uma monitorização intencional. Daqui resulta que as (evidências de) melhoria(s) só poderão existir quando se verificarem processos sistemáticos e contínuos dessa monitorização com reflexos na prática.

Em relação ao relatório final, é elaborado com base na estrutura definida pelo modelo CAF, utilizando os dados recolhidos para a resposta às três áreas de melhoria definidas pela tabela de pontuação do modelo. O modelo do relatório é, pois, concretizado a partir da matriz do modelo CAF.

Relativamente aos efeitos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais estes são percecionados de modo difuso pelos atores do AE A. Os efeitos vão sendo sentidos, e as orientações vão-se tornando cada mais objetivas e direcionadas para as áreas de melhoria. No entanto, quando as diretrizes chegam ao terreno vão-se dissipando.

Por fim, no que toca à autoavaliação enquanto instrumento de gestão conclui-se que a partir dos processos de autoavaliação resultam orientações e diretrizes que são percecionadas como importantes para a Direção e os órgãos intermédios, orientando-os no sentido do progresso. É também importante salientar o entendimento do avaliador externo quando refere que a autoavaliação providencia muita informação que nem sempre é valorizada como deverá ser, sendo eficaz e estando “ligada a processos de tomada de decisão e resultar em alguma coisa” (E4, 2015, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizado o percurso de estágio e após nove longos meses de aprendizagem importa refletir acerca dos conhecimentos e competências que retiro desta experiência.

Primeiramente, é necessário mencionar a oportunidade e o privilégio que me foi dado de estagiar num dos serviços da administração direta do Estado/ Ministério da Educação e da Ciência (MEC). As aprendizagens foram constantes, a partir das atividades realizadas, assim como através do trabalho diário com os coordenadores e profissionais da IGEC, enquanto especialistas no campo da avaliação externa das escolas. A recetividade, disponibilidade e carinho com que fomos recebidas, tanto pelos Coordenadores como pela própria equipa, é um dos aspetos que importa ressaltar. Através desta abertura que a equipa sempre nos fez sentir, foi-me possível aprender e desenvolver competências técnicas, de trabalho em equipa e de organização e gestão do tempo, que se revelaram essenciais para o meu desenvolvimento profissional. As competências relativas à avaliação das organizações escolares foram, também, diariamente trabalhadas, com a Dr.^a L e o Dr.^o H, em particular, e contribuíram para o sucesso do meu percurso nesta organização.

A possibilidade de ter colaborado em todas atividades foi, na realidade, uma mais-valia e essenciais para o meu desenvolvimento. Ainda assim, destaco a atividade de acompanhamento de uma avaliação externa de escolas, com estatuto de observadora, como uma experiência ímpar e muito positiva, que me viabilizou desenvolver o meu projeto de investigação. As atividades de âmbito Internacional (Escolas Europeias e SICI) constituíram, também, experiências interessantes, na medida em que me possibilitaram o acesso a conhecimento acerca do propósito e funcionamento destas organizações, tendo adquirido uma perspetiva global dos modelos de avaliação das organizações educativas europeias e os modos de atuação das entidades inspetivas.

No que respeita à minha ação, enquanto estagiária, considero que consegui alcançar os objetivos pessoais que estabeleci no início do estágio: desenvolvi competências e conhecimentos adquiridos na Licenciatura e no Mestrado em Ciências da Educação, através da participação em atividades do âmbito da Avaliação Externa das Escolas e da Atividade Internacional; conheci *in loco* o funcionamento e a ação da IGEC a partir de documentos e por via da minha presença diária na organização; desenvolvi funções de técnico superior na área da administração educativa, uma vez que colaborei na organização de ações de avaliação e na articulação com diferentes órgãos de

administração e serviços da IGEC; e, por fim, realizei um projeto de investigação centrado no campo de estudo da avaliação das organizações escolares (avaliação externa e interna).

Sendo a IGEC um serviço pertencente ao Ministério da Educação e Ciência (MEC) foi-me possível identificar, na sua ação, duas características inerentes às organizações públicas: burocratismo e centralização. Tal justifica-se pela presença de regras e rotinas, partilhadas e interiorizadas, assim como pela organização centralizada e hierárquica que caracteriza o trabalho das administrações centrais e, neste caso, em particular, da IGEC. Relativamente à estrutura, a organização interna da IGEC obedece a um modelo estrutural misto que combina o modelo de estrutura hierarquizada (nas áreas de administração geral e de apoio jurídico) e o modelo de estrutura matricial, nas áreas da atividade inspetiva. No que diz respeito à cultura organizacional, e segundo o Modelo de Handy (1994, citado por Ribeiro, 2006), é possível constatar que estamos na presença de uma Cultura de Apolo ou burocrática. Atendendo à sua missão e às suas atribuições, estamos na presença de um conjunto evidente de normas, valores e crenças partilhadas que constituem o eixo de atuação da organização e regulam o comportamento dos indivíduos. Como tal, a IGEC rege-se por uma centralização e formalização elevadas uma vez que está organizada hierarquicamente, dependente de uma autoridade externa e é regulada por regras e procedimentos decretados legalmente. Não obstante a caracterização acima, quando nos focamos na estrutura da IGEC, quando observamos internamente o trabalho das equipas, as relações que se estabelecem entre colegas e como desenvolvem diariamente as tarefas, constatamos estar perante a Cultura de Atenas, que embora altamente formalizada é pouco centralizada e que se direciona para a tarefa e a resolução de problemas. Tal deve-se ao facto de, embora formalizada, poder ser considerada pouco centralizada no que toca ao trabalho desenvolvido internamente pelas equipas. Definidos como especialistas nas áreas que realizam, aos inspetores são-lhes atribuídas margens de autonomia na concretização das suas incumbências e na procura de soluções para problemas específicos.

No que diz respeito ao projeto de investigação, a presença durante os quatro dias de avaliação externa no Agrupamento A, de que resultaram grelhas de observação com dados únicos, assim como as entrevistas realizadas a elementos do AE A e ao avaliador externo foram cruciais para a concretização do estudo. Sem estes elementos, não teria sido possível abarcar a multidimensionalidade do processo de avaliação externa do AE

A. Deste modo, foi possível proceder à descrição do processo de AEE e de autoavaliação e alcançar o propósito central do estudo.

Inquestionavelmente, este percurso contribuiu para a minha capacitação como profissional das Ciências da Educação, concedendo-me competências que me fizeram evoluir profissionalmente. A nível pessoal, levo comigo uma tremenda gratidão por todo o carinho obtido e pelos conhecimentos que generosamente me foram transmitidos ao longo destes meses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In Jorge A. C., António N. M. & Alexandre V. (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (p. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA
- Afonso, A. J. (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona da Educação, 13, 13-29
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. In *Est. Aval. Educ.* - São Paulo 2010 - vol. 21, nº 46, p. 343-361
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar. Porto: Asa
- Azevedo, J. (2005). Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos. Lisboa: Ministério da Educação
- Bilhim, J. F. (1996). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. (p. 117-181) Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Bilhim, J. (2006). A cultura como variável organizacional. In *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*. (p. 185-209) Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Brandalise, M. Â. T. (2010). Avaliação institucional da escola: conceitos, contexto e práticas. Olhar de Professor, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 2, p. 315-330
- Cameron K. S. & Quinn, R. (1999). Diagnosing and changing organizational culture. AddisonWesley
- Candeias, I. (2007). Passo a passo no interior do Projecto – um estudo sobre a Inteligência da Escola. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Portugal
- Clímaco, M. C. (2005). A escola como organização inteligente. In *Avaliação de sistemas em educação* (p.145-186). Lisboa: Universidade Aberta, 2006

- Conselho Nacional De Educação (2011). *Recomendação n.º1/2011, de 7 de Janeiro: recomendação sobre avaliação das escolas*. Diário da República, II Série, n.º 5. Lisboa: INCM.
- DGAEP, Direção Geral da Administração e do Emprego Público (Ed.). (2007). CAF - estrutura comum de avaliação (Maria Inês Nolasco (resp.) Cristina Evaristo • Cristina Cardoso • Paulo Saraiva Trans.). Lisboa: DGAEP. Em: http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo_CAF%202006_edição%20portuguesa_completo.pdf
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores* (26-56). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Guerreiro, H. L. (2015). Para a compreensão da sustentabilidade da autoavaliação das escolas: um estudo de caso múltiplo em escolas públicas portuguesas. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa - Instituto da Educação, Portugal
- Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação
- Inspeção-Geral da Educação (2005). Efetividade da Autoavaliação das escolas – Roteiro. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Recuperado a 14 de Janeiro de 2014 em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade_AAE_Roteiro_2005.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013a). Plano de Atividades 2014. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Recuperado a 12 de Março de 2014 em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2014.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013b). Balanço Social - 2013. Lisboa: MEC. Recuperado a 12 de Março de 2014 em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_BS_2013.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014a). Documento de Apresentação da Escola - 2014-2015. Recuperado a 18 de Março de 2015 em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_\(2\)_Apresentacao_da_Escola.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_(2)_Apresentacao_da_Escola.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014b). Metodologia - 2014-2015. Recuperado a 18 de Março de 2015 em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_\(4\)_Metodologia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_(4)_Metodologia.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014c). Plano de Melhoria da Escola - 2014-2015. Recuperado a 18 de Março de 2015 em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_\(6\)_Plano_de_Melhoria.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_(6)_Plano_de_Melhoria.pdf)

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014d). Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas - 2014-2015. Recuperado a 18 de Março de 2015 em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf)

Mintzberg, H. (2003). *Criando organizações eficazes*. São Paulo: Atlas

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Prentice Hall – Financial Times. Great Britain: Pearson

Miranda, M. P. (1999). Uma escola responsável? Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Edições ASA

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22, (37), 7-32. Porto Alegre

Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*: São Paulo: Atlas, 1996

Pires, J. & Macêdo, K. B. (2006). Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Administração Pública*, v. 40, n. 1, p. 81-105

Ribeiro, O. de P. (2006). *Cultura organizacional*. *Revista Educação, Ciência e Tecnologia*

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Sage

Documentos AE A consultados:

Carta de Missão (2013). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Critérios gerais de avaliação (s/d). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Documento de Apresentação do Agrupamento (2014). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Manifesto pela disciplina (2014). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Planeamento Estratégico de Autoavaliação 2011/2012 (2011). Recuperado a 15 de Dezembro de 2015

Planeamento Estratégico de Autoavaliação 2014/2015 (2015). Recuperado a 15 de Dezembro de 2015

Planeamento Estratégico de Autoavaliação 2015/2016 (2016). Recuperado a 20 de Janeiro de 2016

Plano Anual de Atividades (2015). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Plano de Estudo e de Desenvolvimento do Currículo (2014). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Plano de Formação (2014). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Projeto Educativo (2014). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Regulamento Interno (2012). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Relatório de Autoavaliação de 2014/15 (2015). Recuperado a 23 de Fevereiro de 2015

Sítios consultados:

IGEC (2008). *Site oficial da Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. Recuperado em Abril de 2015: <http://www.ige.min-edu.pt/>

SICI (2015). *Site oficial Standing International Conference of Inspectorates*. Recuperado em Março de 2015: <http://www.sici-inspectorates.eu/>

Legislação:

Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro. Aprova a orgânica da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Diário da República I Série. N.º 20 — 27 de janeiro de 2012, 502-504.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação. Diário da República I Série. N.º 126 — 2 de julho de 2012, 3340.

Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de Julho. Altera o Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de Dezembro, que aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República I Série n.º 142 – 25 de Julho de 2013. 4400-4408.

Decreto – Lei nº 170/2009, de 3 de Agosto. Aprova o regime da carreira especial de inspeção, procedendo à transição dos trabalhadores integrados nos corpos e carreiras de regime especial das inspeções-gerais. Diário da República I Série. N.º 148 — 3 de Agosto de 2009, 4985-4990.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior. Diário da República I Série – A N.º 294 — 20 de Dezembro de 2002, 7952-7954.

Materiais consultados:

Power Point cedido na disciplina de Avaliação das Organizações Educativas, pela docente Estela Costa, no ano de 2014.

ANEXOS